CULTURA HISTÓRICA E ENSINO DE HISTÓRIA

Carla Mary S. Oliveira
Serioja Rodrigues Cordeiro Mariano
(organizadoras)

Editora UFPB

Carla Mary S. Oliveira é historiadora, doutora em Sociologia pela Universidade Federal da Paraíba e Professora Associada do Departamento e do Programa de Pós-Graduação em História da mesma instituição, onde atua como docente desde 2004. Realizou estudos pós-doutorais na UFMG em 2009. Lidera o Grupo de Pesquisa *Arte, Cultura e Sociedade no Mundo Ibérico (séculos XVI a XIX)*, e participa, como pesquisadora, do Grupo de Pesquisa *História da Educação no Nordeste Oitocentista – GHENO*, ambos vinculados ao PPGH-UFPB, e também do Grupo de Pesquisa *Perspectiva Pictorum*, vinculado ao PPGHIS-UFMG. É autora de *O Barroco na Paraíba: arte, religião e conquista* [João Pessoa: Ed. Universitária/ UFPB; IESP, 2003], *Saudades D'Além-Mar: a revista Lusitania e a imigração portuguesa no Rio de Janeiro (1929-1934)* [João Pessoa: Editora da UFPB, 2013] e *A América Alegorizada: Imagens e Visões do Novo Mundo na Iconografia Europeia dos Séculos XVIa XVIII* [João Pessoa: Editora da UFPB, 2014].
Sítio eletrônico: <http://www.carlamaryoliveira.pro.br/>.
E-Mail: <carla@carlamaryoliveira.pro.br>.

Serioja Rodrigues Cordeiro Mariano é doutora em História pela Universidade Federal de Pernambuco e Professora Adjunta do Departamento e do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal da Paraíba, onde atua como docente desde 2007. Realizou estudos pós-doutorais na UFMG em 2010. Lidera o Grupo de Pesquisa Sociedade e Cultura no Nordeste Oitocentista, vinculado ao PPGH-UFPB. É autora de *Signos em Confronto? O arcaico e o moderno na cidade de Princesa (PB) na década de 1920* [João Pessoa: Ed.Universitária/ UFPB, 2010]; *Gente Opulenta e de Boa Linhagem: Família, Política e Relações de Poder na Paraíba (1817-1824)* [João Pessoa: Editora da UFPB, 2013];e de *A Paraíba no Século XIX: sociedade e culturas políticas* [João Pessoa: Editora da UFPB, 2014].
E-Mail: <seriojam2@hotmail.com>.

CULTURA HISTÓRICA E ENSINO DE HISTÓRIA

anos
CAPES

PRPG

Cultura Histórica
e
Ensino de História

Carla Mary S. Oliveira
Serioja Rodrigues Cordeiro Mariano
(organizadoras)

Editora da UFPB
João Pessoa - PB
2014

Sumário

Apresentação 7
Carla Mary S. Oliveira & Serioja Rodrigues Cordeiro Mariano

O lugar da Teoria-Metodologia na Cultura Histórica 11
José Carlos Reis

Cultura Histórica, Ensino e Aprendizagem de História:
questões e possibilidades 39
Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt

Memórias do Totalitarismo:
cultura histórica e educação patrimonial 65
José Miguel Arias Neto

Cultura Histórica e Educação Patrimonial 95
Alarcon Agra do Ó

Ensino Superior de História e Cultura Histórica:
reflexões para um campo de pesquisa 111
Aryana Lima Costa

Cultura Histórica e Ensino de História: voltando às interfaces
das noções de gênero no e através do ensino de história 137
Andreza de Oliveira Andrade

Ensino de História, Livros Didáticos e Cultura Histórica 167
André Mendes Salles

Cultura Histórica, Livro Didático e o "esquecimento" do
mundo rural brasileiro no pós 1930 183
Damião de Lima

Apresentação

Carla Mary S. Oliveira & Serioja Rodrigues Cordeiro Mariano
Programa de Pós-Graduação em História / UFPB

A obra que ora apresentamos é fruto dos profícuos diálogos que o Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal da Paraíba vem construindo, desde seus primeiros dias, com pesquisadores dos mais variados locais do país. A área de concentração do Programa, Cultura Histórica, tornou-se mote de diversas discussões em palestras, mesas-redondas e seminários realizados em João Pessoa desde 2005. A novidade do tema rendeu frutos, tanto no âmbito das pesquisas desenvolvidas pelos mestrandos, como também em momentos de trocas intelectuais entre os docentes do PPGH e pesquisadores que nos visitavam.

A articulação entre a área de concentração e as duas linhas de pesquisa do PPGH-UFPB também esteve, sempre, como um norte a estruturar as inúmeras atividades promovidas ao longo destes anos. A História Regional, como recorte e abordagem historiográfica, sempre mostrou a necessidade de se lançar visadas diferenciadas sobre objetos que, usualmente, permaneceriam fora do *mainstream* do conhecimento histórico brasileiro. O Ensino de História e os Saberes Históricos, por outro lado, permitiram que se pensasse o fazer histórico e sua transmissão a partir de interfaces as mais variadas, tanto no que diz respeito ao seu ensino como

também à sua reprodução. Os capítulos desta coletânea, portanto, refletem as discussões que têm sido fomentadas no âmbito do PPGH-UFPB, tanto interna como também externamente.

O primeiro texto do livro, intitulado "O lugar da Teoria-Metodologia na Cultura Histórica", de José Carlos Reis, discute o conceito de Cultura Histórica a partir de suas implicações teórico-metodológicas, relacionando-o a diferentes escolas do conhecimento histórico. No capítulo seguinte, "Cultura Histórica, ensino e aprendizagem de História: questões e possibilidades", Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt apresenta a Cultura Histórica como categoria de referência para a relação entre o ensino e a aprendizagem da História, discutindo implicações e possibilidades deste novo contexto no que diz respeito à definição e constituição do conceito de consciência histórica. José Miguel Arias Neto, no terceiro capítulo –intitulado "Memórias do Totalitarismo: Cultura Histórica e Educação Patrimonial"– aborda esta complexa ligação que se constrói entre a Cultura Histórica e a Educação Patrimonial, tendo como pano de fundo os totalitarismos do século XX, especialmente o nazismo e sua tentativa de criar uma nova estética, subtraindo da cultura germânica aquilo que considerava como "arte degenerada" e estabelecendo a História como narrativa que fundamenta e sacraliza a nação e que deveria, sob aquele ponto de vista, ser reforçada por uma arte autenticamente alemã.

Em "Cultura Histórica e Educação Patrimonial", Alarcon Agra do Ó faz uma abordagem muito interessante sobre as implicações éticas e estéticas de ambos os conceitos, além de mostrar como eles se constituem como o eixo que perpassa o mundo e também os indivíduos, dando-lhes organicidade e fornecendo os meios para que estes sejam sujeitos de sua própria História. Aryana de Lima Costa – egressa do PPGH-UFPB – apresenta, no capítulo "Ensino Superior de História e Cultura Histórica: reflexões para um campo de pesquisa", desdobramentos de sua dissertação de

mestrado, discutindo questões relativas tanto à formação dos profissionais de História como também à utilização da categoria de Cultura Histórica neste processo. Em direção semelhante, mas focada na abordagem das relações de gênero, Andreza de Oliveira Andrade – também formada pelo PPGH-UFPB – apresenta, em "Cultura Histórica e Ensino de História: voltando às interfaces das noções de gênero no e através do ensino de História", uma reflexão acerca da permanência de elementos da Cultura Histórica no processo individual e coletivo de construção de identidades de gênero, por meio do ensino de História. Já em "Ensino de História, Livros Didáticos e Cultura Histórica", o ex-aluno do PPGH-UFPB André Mendes Salles discute uma certa cartografia da noção de Cultura Histórica que perpassa o livro didático e desemboca na prática mesma do ensino de História.

No oitavo capítulo, intitulado "Cultura Histórica, Livro Didático e o 'Esquecimento' do Mundo Rural Brasileiro no Pós 1930", Damião de Lima apresenta, a partir de questionamentos motivados por sua própria prática docente, uma análise de como a Cultura Histórica dos livros didáticos apartou o mundo rural do ensino da disciplina, especialmente após a década de 30 do século passado. Ainda abordando o livro didático, João Pinto Furtado, em "Livro didático e Cultura Histórica:notas sobre inovação e persistência cultural no contexto brasileiro do século XXI", parte da ideia de que a categoria de Cultura Histórica tem uma capacidade imanente de articular os campos da teoria e da prática no fazer historiográfico. Por fim, Itamar Freitas discute, em "Cultura Histórica e livro didático em JörnRüsen", o que chama de "instrumental teórico" que fundamenta muitas das discussões atuais sobre a relação entre Cultura Histórica e livro didático de História.

Os capítulos deste livro são, portanto, tentativas de ampliar a discussão conceitual em torno de importantes linhas de força que

atuaram no PPGH-UFPB em sua primeira década de existência: Cultura Histórica, Ensino de História e o livro didático de História. Esperamos que a leitura de suas páginas seja instigante e motive outras discussões, tão ou mais profícuas como as que aqui se apresentam ao leitor.

João Pessoa, junho de 2014.

O Lugar da Teoria-Metodologia na Cultura Histórica

José Carlos Reis
Programa de Pós-Graduação em História / UFMG

É comum ouvir historiadores até mesmo de grande prestígio, como Evaldo Cabral de Mello, emitirem opiniões desfavoráveis à epistemologia da história e até um epistemólogo da estatura de Weber afirmar que é uma discussão que só se torna incontornável quando uma ciência entra em crise: ninguém se torna um historiador sendo um metodólogo da história. Os fundadores do grupo dos Annales também expressaram a sua desconfiança em relação à pertinência da discussão teórico-metodológica, que consideravam vazia, abstrata, e incitavam os jovens historiadores a procurarem produzir pesquisas apenas sobre exemplos e fatos concretos. O próprio Carlo Ginzburg, uma das mais importantes referências da teoria-metodologia da história contemporânea afirma, em "Relações de Força" (2000), que, hoje, "há distância entre a metodologia da história e o trabalho concreto dos historiadores". E até historiadores-pedagogos de menor prestígio, com pobres e pragmáticos argumentos, também duvidam da importância da teoria-metodologia da história para os cursos de licenciatura em história. Para Pierre Channu, "a epistemologia é uma tentação que é preciso saber evitar", devendo ser reservada a apenas alguns mestres. (MELLO, 2008; WEBER, 1992; HARTOG, 2005; GINZBURG, 2000).

Este é o problema que vamos abordar nessa comunicação: qual seria o valor e o alcance científico do debate epistemológico-metodológico para a cultura histórica? A discussão teórico-metodológica é relevante? Pode um historiador ser considerado culto e competente sem nenhuma preparação teórico-metodológica? Pode um professor, mesmo do ensino fundamental e médio, ensinar história sem nenhuma bagagem teórico-metodológica? Existiria alguma obra histórica respeitável, inclusive as de Evaldo Cabral, de Weber, de Febvre, Bloch e Braudel, sem uma estrutura teórico-metodológica consistente e inovadora? Não estaria a importância das obras desses autores em suas revoluções e inovações teórico-metodológicas, no caráter paradigmático e inspirador que tiveram? A epistemologia deve ficar restrita a alguns pequenos círculos eruditos ou deve envolver todos os membros da comunidade de historiadores?

O valor e as limitações do positivismo/empirismo histórico

Para os historiadores empiristas, o debate teórico-metodológico afasta o historiador do que deve realmente interessá-lo: os fatos, as fontes, a realidade do passado. Para eles, o historiador-teórico não poderia pretender ser um historiador, pois abandonou o canteiro de obras da história, os arquivos, os museus, as fontes primárias, e ao pesquisar somente em bibliotecas, restringindo-se às obras impressas, tornou-se um filósofo, um literato, um ficcionista, enfim, um "fazendeiro do ar". Segundo o famoso manual de Langlois e Seignobos, *Introdução aos Estudos Históricos* (1898), "a história se faz com documentos, onde não há documento não há história. Documentos são os traços que deixaram os pensamentos e os atos dos homens do passado". A historiografia empirista se apóia sobre uma "memória arquivada", sobre "inscrições", sobre "marcas exteriores", para proteger-se da contiguidade com a imaginação/ficção. O seu ponto de vista é "objetivante": a lembrança é de uma experiência vivida localizada e datada. O testemunho diz: "eu estava lá, eu presenciei, eu vi". A autópsia é o porto seguro do historiador empirista,

obcecado com testemunhos oculares, local, data e horário, evidências exteriores, marcas, objetos, enfim, provas concretas. A sua utopia é ter assistido ele mesmo, com os seus próprios olhos, aos eventos de muitos anos atrás! A historiografia empirista se apoia primeiro na exterioridade espacial, no "onde" o evento ocorreu; depois, a documentação se refere à data, que revelará o "quando": quando o testemunho esteve lá, foi antes, depois, durante, por quanto tempo? A data é um dado do tempo calendário, que é um sistema de datas extrínseco aos eventos. Todo evento se inscreve neste espaço-tempo exterior: local/data. O historiador que se equivocar em relação ao local e à data do evento, estará mergulhado na imaginação, no mito, na fábula. A organização cronológica, a sucessão rigorosa dos momentos que constituem um evento e dos eventos entre si, deve ser visível em uma documentação objetiva. Enfim, a historiografia empirista quer se lembrar de eventos concretos: individualidades, experiências reais, exteriores, determinadas, visíveis, perceptíveis, datadas. O discurso histórico empirista se aproxima do discurso policial e jurídico: sem dados exteriores, sem provas materiais, não há evento, não há problema a ser resolvido, não há história a ser contada. (LANGLOIS e SEIGNOBOS, 1946; RICOEUR, 2003).

No positivismo, a cultura histórica encontra o seu núcleo duro na "crítica histórica". Langlois e Seignobos repetem incessantemente em seu manual: "a crítica é contrária à marcha normal da inteligência. A tendência natural do homem é dar fé." O historiador empirista luta contra o documento falso para fazer aparecer e mostrar o verdadeiro. A sua luta é contra a enganação, a fraude, a interpolação, a manipulação, erros involuntários, inexatidões, plágios, a propaganda ideológica, a censura. O seu argumento deve ser plausível, provável, abrindo o horizonte da "verdade objetiva". O historiador deve assumir uma "atitude crítica", que reúne credulidade e ceticismo. Ele deve ser um "crédulo cético"! O historiador não pode ser crédulo, pois lida com homens, cujas paixões e inteligência os tornam sempre estratégicos, manipuladores, disfarçados, atores. A credulidade em história é proibida. O historiador não pode também ser cético, pois

destruiria o testemunho, para provar que é sempre falso, e não teria mais material para trabalhar. A atitude crítica, primeiro, é crédula, deve receber a informação, acolher o documento; depois, cética, deve duvidar, desconfiar, suspeitar, e processá-lo, elaborá-lo. A confiança no documento não deve ser fundada na declaração de intenção do próprio documento, mas construída pela "dúvida metódica" do historiador. O historiador não dá a sua confiança ao documento, ele a elabora e a constrói objetivamente. A atitude crítica é tão essencial à historiografia que até abole a diferença tradicional entre "falso" e "verdadeiro". Para o historiador empirista, hoje, até o documento falso traz uma informação objetiva sobre o assunto que está tratando. Todo documento é uma informação, um conteúdo do passado, e se os "falsos" fossem descartados, o historiador poderia ficar à míngua de provas. E, depois, foi falsificado por quê? A historiografia empirista, ao dar ênfase à exterioridade do vestígio, quer curar a memória e evitar que sofra abusos de lembrança e esquecimento. Ela suspeita dos testemunhos, coloca-os em crise, para restaurá-los pela crítica interna e externa e estabelecer uma narrativa verdadeira. (LANGLOIS e SEIGNOBOS, 1946; RICOEUR, 2003; FURET, 1982).

Enfim, a historiografia empirista busca a verdade exterior, objetiva, o seu conteúdo são os testemunhos e as provas do passado. O testemunho ocular declara que esteve presente e pede que acreditem nele, é interrogado e avaliado, confrontado com outros, e só passará a valer se for aceito. Então, ele se torna um dado estável, reiterável, que pode ser reaberto e reavaliado por qualquer um. Ele se torna uma "memória arquivada". O arquivo está lá, é um depósito, que reconhece, conserva e classifica a massa documental para consulta. É um lugar físico, que abriga a documentação, é uma instituição, um "lugar social", que permite e interdita discursos. Ele não tem um destinatário designado, dirige-se ao público em geral, a quem sabe e quer ler. O historiador é um frequentadorespecial, especializado, do arquivo. No arquivo, o texto é exterior, tem autonomia, o historiador é leitor, o documento é lido, consultado. Ele o visita porque tem de mostrar como pode afirmar o que afirma, pois a história empírica

é pesquisa/investigação. Os materiais dos arquivos são disparates, exigindo a sua elaboração através de técnicas diferentes e sofisticadas. (RICOEUR, 2003).

Contudo, uma questão se impõe: até que ponto as fontes e testemunhos são confiáveis? A simples exterioridade das provas pode garantir que o evento ocorrido foi tal como elas o apresentam? Evidentemente, ninguém pode contestar que essa dimensão empírica é essencial à cultura histórica, ninguém pode seriamente descartar a importância da documentação e a força da postura positivista. Eles têm razão quando dizem: "vamos aos fatos, vamos às fontes, mãos à obra, sejamos objetivos, não deem ouvidos à imaginação e à especulação". Contudo, isto seria suficiente para uma "atitude crítica" mais lúcida, mais produtiva? Todo este esforço da prova documental, todo este trabalho de objetivação, pode garantir a "verdade histórica" ou até mesmo uma "verossimilhança histórica"?

Para nós, não, porque as fontes, além de não falarem por si mesmas, chegam ao presente arruinadas, fragmentadas, lacunares ou excessiva/estranhamente eloquentes. É o historiador quem vai ao arquivo com suas questões e as desenvolve apoiando-se nas fontes. Não há observação da documentação sem problemas e hipóteses. Os documentos só falam para confirmar ou não as hipóteses levantadas pelo sujeito da pesquisa. É a questão histórica que permite reconhecer, separar, triar, avaliar, a documentação. O documento não é dado, não vem em busca e não se impõe ao historiador. Este o procura e, claro, o encontra. A questão e a hipótese constituem a fonte, ou melhor, elas transformam a fonte em "prova". Assim, o que pode ser provado não é o "evento tal como se passou", mas a hipótese que o representa. Como problema e hipótese, a historiografia torna-se uma subjetividade em busca de informações sobre a experiência vivida. Para Ricoeur, a relação entre historiografia e memória é pendular: um ir e vir incessante do interior ao exterior, do exterior ao interior. O discurso histórico é proposicional: o historiador formula o enunciado "no Brasil colonial, os escravos eram negros e eram açoitados em pelourinhos" e busca e encontra as provas. Ricoeur distingue "fato",

que é o discurso, a coisa dita/escrita, do "evento", o referente, a coisa da qual se fala/escreve. O passado é de eventos, que o testemunho viu, mas a historiografia é de fatos. Os "fatos da historiografia" podem se referir aos eventos e representá-los tais como foram? Eis a questão teórica da verdade documental: qual é a participação do sujeito na abordagem/tratamento/manipulação da documentação? Para nós, o historiador que formula essa questão assume a "atitude crítica" mais fecunda. (RICOEUR, 2003; FURET, 1982).

O livro de Marc Bloch, *"Apologia da História ou Ofício de historiador"*, representou em sua época a atualização necessária e urgente da crítica documental. Durante as Guerras Mundiais, Bloch vivenciou o colapso do espírito crítico e o domínio da propaganda, a manipulação extremamente perigosa da documentação histórica para a justificação de ideologias violentas. Ele afirma ter vivido um retorno da Idade Média na Primeira Guerra Mundial, quando a censura impediu a menor informação escrita: foi o retorno de uma comunicação oral, que devolveu o ambiente medieval da crença, dos rumores, da contra-informação. Por isso, para ele, o historiador precisa manter-se "crítico", isto é, o seu espírito deve organizar a pesquisa formulando problemas e hipóteses e apoiando-se em fontes primárias e secundárias de todos os tipos, criteriosa e rigorosamente criticadas. Ele propôs uma mudança de fontes, para garantir a segurança da informação. Ele prefere "dar ouvidos" a códigos, costumes, representações coletivas, normas sociais, involuntária e inconscientemente registrados e quantitativamente tratáveis. A crítica documental devia ser revista, transformada, para se tornar uma prática científica. Essa lição de Bloch continua atualíssima: "a investigação histórica admite, desde os primeiros passos, que o inquérito tenha já uma direção. De início, está o espírito. Nunca, em ciência alguma, foi fecunda a observação passiva, supondo, aliás, que seja possível." Para Bloch, o historiador é um explorador, um experimentador, um construtor/ elaborador/manipulador de documentos. A história é uma vitória da inteligência sobre os dados. Portanto, a questão crítica não é somente a da confiabilidade dos documentos e testemunhos (crítica externa e

interna), mas sobretudo a da preparação/sofisticação/consistência do "espírito" que os recolhe e elabora.(BLOCH, 1974; FURET, 1982).

O Lugar da Teoria-Metodologia é Central

O meu livro *História & Teoria, Historicismo, Modernidade, Temporalidade,Verdade* (FGV, 2003) teve uma repercussão relativamente positiva entre os historiadores, que passaram a hostilizar menos o campo da discussão epistemológica. Ali, disse que os historiadores mais empiristas desconfiam da teoria da história porque acham que ela pertence a outra área do saber, a filosofia, e um "historiador digno deste nome" não deveria se envolver nos temas de uma outra área tão complexa. E, de fato, por um lado, têm razão: o historiador analisa e interpreta documentos de arquivos, museus, sítios arqueológicos, monumentos, edifícios e paisagens tombados pelo patrimônio histórico, leem e interpretam textos, obras literárias, filosóficas, historiográficas, científicas, do passado, e devem continuar a fazer o seu trabalho de forma cada vez mais aprofundada. Contudo, para ser competente na análise das fontes primárias e secundárias, ele precisa ter uma formação interna, lógico-teórica, epistemológica, axiológica, ético-política, e precisa conhecer profundamente a história da historiografia, pois afinal "analisa e interpreta, produz leituras e cria sentidos". Onde já se viu uma ciência/saber sem discussão teórica, que tipo de formação será oferecida ao principiante e que avaliação poderá ser feita das novas produções pela comunidade de historiadores? E se a teoria fica acantonada na introdução da tese, o que terá sido feito na tese? A tese é uma construção, uma criação, uma obra. A teoria são as fundações, as vigas, as cintas, os pilares, as tubulações elétricas, eletrônicas, hidráulicas, enfim, a estrutura da obra, com seus pesos, materiais e formas. A discussão teórico-metodológica se dirige ao sujeito da pesquisa histórica, ao historiador, ao construtor que formula os problemas, seleciona as fontes, as elabora e obtém os resultados, com o objetivo de "cultivar a sua subjetividade", tornando-os mais

hábeis, mais eficientes, menos ingênuos, mais argutos, mais criativos, em sua sofisticada atividade. (REIS, 2003).

É verdade que a teoria da história dialoga intensamente com a filosofia, porque não pode ser reduzida a uma simples metodologia e nem a uma mera epistemologia. A teoria da história envolve questões ontológicas, éticas, políticas, estéticas, teológicas e não pode evitar o diálogo com os filósofos. A teoria da história se distingue da filosofia da história porque os historiadores, é claro, não querem, não podem e não devem se deixar tutelar por outra comunidade intelectual. Um historiador não pode fazer "filosofia da história", porque precisa diferenciar e demarcar a sua identidade e o seu território de historiador. Ele faz "teoria da história", assim como os sociólogos fazem "teoria sociológica" e os antropólogos fazem "teoria antropológica". Mas, os três dependem fortemente dos filósofos. Quando o assunto é "pensamento", não há como evitar os clássicos da filosofia e o diálogo das "teorias" das ciências humanas com a filosofia é intenso. É imensa a influência das filosofias da história kantiana, hegeliana, nietzschiana, marxiana, benjaminiana, foucaultiana, ricoeuriana, sobre as "teorias da história" dos últimos três séculos. E esta influência se estendeu às teorias sociológica e antropológica: Weber, Durkheim, Elias, Bourdieu, Lévi-Strauss são, de certa forma, "filósofos sociais". E nem os economistas e psicanalistas escapam da influência da filosofia. Adam Smith era um economista-filósofo e Freud foi um médico-filósofo. Portanto, a distinção entre as duas formas de tratar o pensamento histórico é necessária, para que fique bem demarcada a diferença dos sujeitos da pesquisa: o filósofo e o historiador. O historiador se "apropria" das idéias filosóficas, transformando-as e adaptando-as aos seus objetos. Em sua obra "A História", Dosse recomenda aos filósofos a lerem os historiadores e aos historiadores a lerem os filósofos.Por isso, elevar um muro entre uma e outra, afirmar que uma não precisa dialogar com a outra ou, pior, que"uma é melhor do que a outra" é, no mínimo, uma ingratidão, ou melhor, um equívoco teórico. (DOSSE, 2003B; MALERBA, 2010).

Para nós, portanto, a teoria da história deve ser a oração vespertina de todo historiador, pois, há cerca de 2500 anos, a história

existe em constante e saudável crise. Surgiu nos séculos V/IV aC como "obra escrita em prosa e assinada", opondo-se ao mito, à lenda, ao poeta. Era um olhar novo, que buscava a verdade das mudanças humanas no tempo. Heródoto acreditava ser possível falar das coisas humanas, temporais, com verdade. Depois, a história se confundiu com a mitologia política, o historiador "investigava e pesquisava" para legitimar o poder romano. Depois, a história fundiu-se com a fé cristã, tornando-se o levantamento dos casos em que a Vontade de Deus se expressou. No século XVIII, apesar da busca da "história perfeita" dos séculos XVI/XVII, deixou-se dominar pela especulação filosófica e tornou-se uma metanarrativa especulativa, teleológica, utópica. No século XIX, quis outra vez romper com a intuição poética, com a retórica política, com a inspiração artística, com a fé, com a especulação filosófica, e inventou uma nova identidade, "ciência", rendendo-se ao sucesso das ciências naturais, buscando fatos concretos, documentos, e procurando estabelecer impossíveis leis de desenvolvimento histórico. Nos séculos XIX e XX, a história deixou-se fascinar por Marx, Weber, Durkheim, e pretendeu tornar-se uma ciência social. No início do século XXI, essa identidade não a satisfaz plenamente e ela volta a se relacionar mais intimamente com a literatura, com a poesia, a psicanálise, o cinema, a publicidade, enfim, retorna a Homero. E tudo indica que, em futuro breve, ela vai se envolver com problemas genéticos, físico-químicos, neurocientíficos, ambientais e da eletrônica virtual. (MALERBA, 2011).

Por estar sempre em crise,a historiografia exige do historiador uma "reflexividade radical", o historiador é também um "pássaro de Minerva". Para Bourdieu, não há oposição entre teoria e metodologia, pois as opções técnicas mais empíricas são inseparáveis das opções teóricas de construção do objeto. É em função de uma certa construção do objeto que tal método, tal técnica, se impõe; é em função de uma teoria/hipótese que um dado pode funcionar como evidência. As fontes primárias não são provas em si mesmas, são construídas teoricamente por uma história-problema. Por um lado, a historiografia é feita de modo prático, não explícito, inspirada nos

clássicos: "faça como eu". O risco desta "historiografia prática" é tornar-se instrumento da sociedade para se legitimar, uma historiografia oficial, que faz o que todos fazem. Por outro lado, a historiografia é crítica, desafia os critérios correntes do rigor científico, desvencilha-se de encomendas burocráticas, dos problemas oficiais, o historiador torna-se sujeito dos seus problemas, o construtor da sua teoria. Ele pratica a dúvida radical e, de certa forma, põe-se fora da lei. O pré-construído está em toda parte, mas a construção do objeto exige a ruptura epistemológica com as representações compartilhadas. Para Bourdieu, o historiador deve praticar a dúvida radical, por em suspensão tudo que interiorizou como membro da sociedade e como historiador, para manter uma "reflexividade obsessiva", porque uma prática científica que se esquece de se por a si mesma em causa não sabe o que faz. O que diriam os pedagogos se um teórico/filósofo/sociólogotão importante como Pierre Bourdieufosse ignorado na licenciatura em história? (BOURDIEU, 1999).

Nós sustentamos, portanto, que a "atitude crítica" exigida ao historiador tem dois momentos inseparáveis, mas distinguíveis: 1º) a história é teoria; 2º) é rigorosa, criteriosa, crítica documental. Nós procuramos demonstrar a importância deste segundo momento na primeira parte desse artigo. Para demonstrar a importância do primeiro momento, devemos lembrar o ataque à história tradicional, epistemologicamente severo e consistente, que fez o sociólogo François Simiandem sua obra "*Método Histórico e Ciência Social*", de 1903, republicada em 1960 na revista dos Annales. A história tradicional era um empirismo, que julgava fazer uma representação do passado exata, imparcial, não tendenciosa, não moralizadora, não literária, não anedótica. Mas, para Simiand, esta "fotografia do passado" pretendida pela história tradicional não é integral, automática. A história é teoria: há sempre escolha, triagem, um ponto de vista, hipóteses. A história tradicional reúne fatos dispersos, heterogêneos, colocando-os em ordem por reinados. Mas, os fatos sociais não se explicam pela ascensão e morte de reis, organizar os eventos por reinados é absurdo! A simples sucessão de datas não tem valor científico, é só um instrumento e não

o trabalho da história. É como a ordem alfabética no dicionário, só isso. A ciência social é científica porque é teórica: formula problemas e hipóteses. Na pesquisa histórica científica, o problema é anterior às fontes, o espírito antecede a heurística. O "historiador historizante" queria oferecer uma representação do passado sem pontos de vista, sem teoria abstrata, apoiado em documentação criticada e fiel aos fatos. Ilusão empirista! Não há registro fotográfico dos fatos, mas operação ativa do espírito. Não há constatação que já não seja uma escolha, uma perspectiva. O acúmulo de fatos não acrescenta nada à ciência social. O historiador colecionador deve ser superado, pois não é cientista. Era preciso libertar a história do historiador tradicional e fazer uma história que interessasse ao presente, uma "história teorizante", problemática, e não uma "história historizante", automática. (SIMIAND, 2003).

Os Annales aderiram radicalmente a este ponto de vista simiandiano e passaram a praticar uma história-problema. A melhor teoria do método histórico dos Annales foi feita por Marc Bloch, em seu clássico *"Apologia da história ou Ofício de historiador"*, já mencionado, fortemente influenciado por Simiand. A "história-problema" veio se opor ao caráter narrativo da história tradicional. A estrutura narrativa da história tradicional significava isto: narrar os eventos políticos, recolhidos nos próprios documentos, em sua ordem cronológica, em sua evolução linear e irreversível, "tal como se passaram". A história-problema veio reconhecer a impossibilidade de narrar os fatos históricos "tal como se passaram". Por ela, o historiador sabe que escolhe seus objetos no passado e que os interroga a partir do presente. Ele explicita a sua elaboração conceitual, pois não pretende se "apagar" na pesquisa, em nome da objetividade. Ao contrário, exatamente para ser mais objetivo, o historiador "aparece e confessa" seus pressupostos e conceitos, seus problemas e hipóteses, seus documentos e suas técnicas e as formas como as utilizou e, sobretudo, a partir de que lugar social e institucional ele fala. O historiador escolhe, seleciona, interroga, conceitua, analisa, sintetiza, conclui. Ele reconhece que não há história sem teoria. (BLOCH, 1974; CERTEAU, 1982; FURET, 1982).

A pesquisa histórica é a resposta a problemas postos no seu início e a verificação das hipóteses-respostas possíveis. A partir da posição do problema o historiador distribui suas fontes, dá-lhes sentido e organiza as séries de dados que ele também terá construído. O texto histórico é o resultado de uma explícita e total construção teórica e não mais o resultado de uma narração objetivista/empirista de um processo exterior organizado em si. A organização da pesquisa é feita a partir do problema que a suscitou: este vai guiar na seleção dos documentos, na seleção e construção das séries de eventos relevantes para a verificação das hipóteses, cuja construção ele exigirá. Portanto, ao romper com a narração, a história tornou-se uma empresa teórica, que segue o caminho de toda ciência: formula problemas e levanta hipóteses. Febvre a definiu como "estudo cientificamente conduzido" e não como "ciência", que lhe parece um termo que define resultados adquiridos e mais ou menos fixados. E, para ele, essa história conceitual, problematizante, analítica, é uma inquietação permanente, que repõe em causa, de forma racional e metódica, as "verdades tradicionais". Essa nova história reabre constantemente o passado em vez de reconstituí-lo definitivamente. Ela o retoma, o remaneja, o rediscute, estimulada pelas experiências do presente, que é sempre novo, e exige, para se pensar, a reabertura do passado. Febvre insiste: "pôr um problema é precisamente o começo e o fim de toda história. Sem problema, não há história, mas narrações, compilações... A história "cientificamente conduzida" realiza as duas operações que se encontram na base de todo trabalho científico: formular problemas e construir hipóteses". Febvre foi um resenhista de plantão, examinava cuidadosamente cada obra de história que saía, de forma rigorosa e às vezes injustamente severa. O que é uma boa resenha senão uma competente avaliação teórico-metodológica de uma obra nova ou clássica? (FEBVRE, 1965).

A história dos Annales era uma "nova história" porque era conduzida por construções teóricas elaboradas e explícitas. Foi por se tornar uma "empresa teórica" que ela se opôs à velha história dita positivista. O historiador mudou de posição e de disposição: se antes era proibido, em tese, de aparecer na pesquisa, o que é uma interdição

impossível de ser cumprida, agora, ele é obrigado a aparecer e a explicitar a sua estrutura teórica, documental e técnica e o seu lugar social e institucional. A história tornou-se uma empresa racional de pesquisa, na qual o leitor tem condições de verificar por si mesmo os resultados, pois foi posto a par dos seus pressupostos, conhece os documentos e seus meios de processamento, e sabe o que o historiador quer demonstrar e onde ele quer chegar. A história deixou de ser intuitiva, fundamentada em *a priori* indemonstráveis e passou a ser "comunicável", criando as condições de uma "intersubjetividade", que não se confunde com a imposição de um consenso artificial. Mesmo na discordância dos pontos de vista e dos resultados das pesquisas, é possível o diálogo entre pesquisadores, pois cada um sabe o que o outro pretendia e o que ele conseguiu ou não conseguiu e o que deveria fazer para conseguir o que queria. A obtenção de resultados divergentes não é erro, mas uma informação nova.Um estudioso norte-americano da obra de Fernand Braudel, J. H. Hexter, considera a história-problema próxima da Matemática - tem a elegância de uma "demonstração". (HEXTER, 1972. In: REIS, 2008).

A história-problema só foi possível porque os *Annales* passaram do fato histórico "bruto" ao fato histórico "construído". A história tradicional considerava os fatos como já presentes nos documentos. Era a crítica do documento, a sua restituição à autenticidade externa e interna e sua disposição em uma ordem cronológica, que faria "naturalmente" brotar fatos. O historiador, para Febvre, não poderia continuar a fazer a história ensinada pelos "vencidos de 70". Não poderia continuar a se reduzir a colecionador de dados: "dê-nos uma história não automática, mas problemática". Assim, o historiador compreenderá a história e fará compreendê-la os seus contemporâneos, trará elementos para a solução dos problemas de seu tempo. Assim como o fato não é "dado", o passado também não é "dado": o passado e o fato histórico "dados" não engendram o historiador e a história, mas é o historiador em seu presente que reabre o passado e constrói os dados necessários, a partir dos documentos, à prova de suas hipóteses, que responderiam aos problemas postos, ligados à sua experiência do presente. (FEBVRE, 1965).

Para Febvre, o realismo "positivista" é uma impossibilidade. Nenhum pesquisador manipula dados "brutos", mesmo aqueles que desejam fazê-lo. Os ditos positivistas têm um respeito supersticioso pelo fato, alimentam um tipo de fetichismo do fato, mas estes são construídos sempre, mesmo se os empiristas não se deem conta disso. Na "nova história" dos Annales essa construção do fato pelo historiador é admitida explicitamente, o que faz com que não sejam construídos implicitamente, inocentemente. Aqui, a realidade histórica é apreendida pelas formas do espírito, não através de *a priori* inverificáveis, incomunicáveis, intuitivos, mas através de problemas e hipóteses, através de conceitos, que devem ser verificados pela documentação rigorosamente criticada. Conduzida por problemas, Febvre propôs a ampliação do "arquivo do historiador". A história, para ele, pode ser feita com todos os documentos que são vestígios da passagem do homem. O historiador não pode se resignar diante de lacunas na informação e deve procurar preenchê-las. Para isto, usará os documentos não só de arquivos, mas também um poema, um quadro, um drama, estatísticas, materiais arqueológicos. O historiador tem como tarefa vencer o esquecimento, preencher os silêncios, recuperar as palavras, a expressão vencida pelo tempo. (FEBVRE, 1965).

Antes, somente a História Antiga não se submetia à tirania do documento escrito e utilizava os achados da arqueologia. Mas a História Medieval e, sobretudo, a Moderna, só se explicava através de textos. Segundo Febvre, o historiador ignorava a realidade econômica que sacudia a sociedade, não sabia ler documentos estatísticos, jurídicos, não conhecia os temas econômicos, como a moeda, o câmbio, o sistema financeiro. Limitava-se a conhecer datas, lugares e nomes de indivíduos. A partir desse domínio do documento escrito, até se dividiu a história em uma pré-história, que Febvre considera uma noção ridícula. Só porque não havia documentos escritos? Mas o pesquisador que estuda a difusão de tal cerâmica neolítica faz história exatamente como aquele que trabalha com uma fonte estatística moderna. Ambos procuram conhecer as manifestações do gênero inventivo da humanidade, que, se são diferentes na forma, não são diferentes em "engenhosidade". Essa

abertura e ampliação do campo das fontes históricas estão inteiramente associadas ao projeto da “história-problema”, pois não há mais a tirania da heurística. É o problema posto que dará a direção para o acesso e construção dos *corpus* necessários à verificação das hipóteses que ele terá suscitado, o que devolve ao historiador a liberdade na exploração do material empírico. (AYMARD (1972). In: REIS, 2008).

Para Michel de Certeau, seguindo a orientação neonietzschiana de Foucault, o historiador quando faz história é um olhar que olha e sabe de onde olha e o que olha! Ele sabe que seleciona, constrói, defende posições e interesses, propõe ou reproduz um “regime de verdade”. E sabe que o universal e o global são uma impossibilidade cognitiva. A história é uma fabricação do historiador a partir de um lugar particular. A verdade histórica não se refere a um além filosófico, exterior a um lugar-tempo determinado. Este lugar-tempo é uma sociedade, uma política, uma instituição. A pesquisa histórica é uma prática enredada nesses lugares. A história é uma atividade humana entre outras e faz parte da realidade social que ela trata. Estemundo social previu instituições em que se poderia praticar a história, instituições que estão conectadas às redes de poder que constituem uma realidade social determinada. Toda idéia emerge de um lugar; o gesto de historiador é aquele que leva as idéias ao seu lugar. A pesquisa histórica não é sem raízes e âncoras, não desce do céu à terra, é a combinação de um lugar social com práticas científicas. Ela supõe uma instituição: uma profissão, postos, grupos, pressões, subserviências, privilégios, interesses. O historiador é fabricado, moldado, esculpido, plasmado por inúmeras coerções e prêmios, pressões e reconhecimentos, fracassos e sucessos. Pouco a pouco, ele aprende as regras, a hierarquia, a linguagem, as referências e contra-referências, o jogo da sua atividade. O conhecimento histórico não é e nem pretende ser isento ou expressar alguma universalidade. A obra histórica tem a marca da época e da instituição da qual ela emerge. A obra histórica emerge e retorna a uma “comunidade científica”, que a recebe ou a proíbe ou se silencia. A obra histórica não é individual, mas institucional. A instituição define linguagens, doutrinas, disciplinas,

rituais de verdade, cargos e posições, hierarquias, títulos, privilégios. (CERTEAU, 1982; FOUCAULT, 1979).

Assim, o historiador sabe que a "verdade histórica" não pode ser um discurso sobre o atemporal. A teoria com a qual o historiador trabalha não se refere a um não lugar-tempo. Ao contrário, ligada à prática, "teorizar" é levar as ideias ao seu lugar. Para ser "objetivo e confiável", o historiador precisa explicitar a sua relação com a particularidade do seu lugar. A teoria não universaliza mais o particular,revela desde já a sua raiz particular insuprimível. No máximo, os historiadores usam o "nós"para pedir a garantia e o aval da sua comunidade e instituição para o seu discurso particular e que, mesmo com este aval e garantia, continua particular.A obra histórica é percebida como relativa à estrutura da sociedade,nenhuma obra é exterior à sociedade. Febvre só pôde criticar Seignobos porque a sua história era relativa a outra sociedade e não porque oferecia uma verdade mais universal. É preciso saber como funciona a história em uma sociedade para saber o que ela diz. O discurso universalizante, que visa uma "verdade mais ampla", é ideológico porque suprime a particularidade. A "verdade histórica" é teórica neste sentido: procura explicitar a sua origem, controlar a sua base subjetiva, definir quem fala e para quem fala, assumindo uma relatividade e, ao mesmo tempo, procurando superá-la assumindo-a, explicitando-a, tornando-a objetiva e controlável. Mas, jamais universal. (CERTEAU, 1982).

Contudo, os Annales, apesar de praticarem a história-problema, contraditoriamente, foram hostis à discussão teórico-metodológica e prestaram um desserviço à historiografia ao separarem a pesquisa histórica da teoria da história. Este, talvez, tenha sido o principal "defeito" da Escola dos Annales: o afastamento da história da "discussão alemã sobre a história", excluindo alguns importantes teóricos da história na França como Berr, Aron, Marrou, Ricoeur, Dosse. É estranho que tenham acolhido tão bem Michel de Certeau e François Hartog. Este ataque dos Annales à teoria da história surpreende por ser tão contraditório, pois a maior herança que deixaram foi teórico-metodológica, o que os tornou tão inovadores e tão importantes para a historiografia contemporânea

foi a sua história-problema, a história estrutural, a reconstrução da temporalidade histórica, a interdisciplinaridade. Contudo, para François Hartog, nos últimos 20 anos, "l'histoire est tentée par l'epistemologie", ela teria entrado em sua fase epistemológica e assumido uma "atitude mais reflexiva". Houve uma aproximação dos termos "epistemologia" e "historiografia", evitando-se a epistemologia dura, distante e abstrata, e evitando-se também uma historiografia internalista, uma espécie de obituário da profissão, para ser atenta aos conceitos e contextos, tornando-se uma "epistemologia histórica" ou uma "historiografia epistemológica". O tempo presente é de crises e incertezas, o presentismo atual fecha o futuro e visita compulsivamente o passado, a história precisa redefinir seus projetos e suas práticas, para responder ao abandono dos grandes paradigmas. (HARTOG, 2005; DOSSE, 2003; BURKE, 1992).

Hoje, em 2011, a discussão teórica está na ordem do dia em novas revistas, em novas instituições, em novos autores e de forma interdisciplinar, reunindo, como no início do século XX, filósofos, sociólogos, historiadores, antropólogos, teóricos da literatura. No exterior, em revistas como *History and Theory*, *Rethinking History, The Journal of Theory and Practice*, *Contributions to the History of Concepts, Intelectual History Newsletter, Philosophy of History Archive, Left History, Quaderni Storici;* em instituições como *Wesleyan University*, *York University*, *Institut d'histoire du Temps Present, University of Cambridge, University of Oxford, University of California, Universidade de Bochum, Universidade de Bielefeld, Universidade de Gronigen*; em historiadores, sociólogos e filósofos como Ginzburg, Elias, Hartog, Chartier, Ankersmit, Rüsen, Koselleck, Habermas, Ricoeur. No Brasil, em revistas como *Varia Historia, Topoi, Tempo*, *Anos 90*, *Estudos Históricos*, *Revista Brasileira de História, Síntese-Nova Fase, História, Pós-História, Locus*e revistas eletrônicas como *História da Historiografia, Saeculum, Fênix, Cantareira*; em instituições como PUC-RJ, PUC-RS, UNICAMP, UNESP, UFRGS, UFRJ, UFF, UFMG, UFPB, ICHS-UFOP, UFU; em historiadores, sociólogos, teóricos da literatura e filósofos como Ciro Cardoso, Jurandir Malerba, Hélio Rebelo, Margarerth Rago, Edgar

de Decca, Durval Albuquerque Jr, Manoel Salgado, Astor Diehl, LuisCosta Lima, João Adolfo Hansen, João Paulo Rouanet, Roberto Machado, Marilena Chauí,e outros,que o leitor conhece e deve acrescentar. (REIS. In: MALERBA, 2010).

Para nós, Henri Berr tinha razão: "*sem teoria não há ciência e isto vale para a história*". Sem a sua teoria da história, aliada à dos durkheimianos, não teria ocorrido a "revolução francesa na historiografia" (Burke). Sem a teoria marxisto-frankfurtiana-thompsoniana, sem a genealogia nietzschiano-foucaultiana, sem o "*linguisticturn*" americano, sem a *mise-en-intrigue*ricoeuriana, sem a história dos conceitos e os conceitos formais da temporalidade koselleckiana, sem a teoria do poder simbólico, de Bourdieu, sem o configuracionismo sociológico e o processo civilizador, de Elias, sem o jogo de escalas, de Ginzburg, Levi e Revel, onde estaria a historiografia, hoje, no mundo pós-Annales? A história sempre manteve ou teve de mudar os seus "programas de pesquisa" (paradigmas) seguindo as inovações teóricas oriundas de obras exteriores ao campo historiográfico. A historiografia sempre andou a reboque em matéria de teoria-metodologia! Quando irá reconhecer a sua dívida e acolher e dialogar calma e serenamente, sem medo e sem ressentimento, com filósofos, psicanalistas, antropólogos, teóricos da literatura, sociólogos e até físicos, biólogos e matemáticos? (REIS. In: MALERBA, 2010).

Recentemente, as obras de um filósofo, Paul Ricoeur, estimularam uma radicalização da reflexão teórica sobre a história. Desde *História e Verdade,* de 1955, até as suas grandes obras mais recentes, *Tempo e Narrativa* (1983/85) e *A História, A Memória, O Esquecimento* (2000), Ricoeur faz uma defesa radical da discussão teórico-metodológica para a historiografia. Para ele, a credibilidade da operação historiográfica não se resolve apenas na dimensão epistemológica, pois a epistemologia da história se apoia em algo mais profundo, em uma ontologia histórica: a condição humana, que é ser no tempo. A hermenêutica histórica se funda em uma hermenêutica ontológica. Fazemos história e lemos/discutimos o passado porque somos históricos, a própria historiografia tem a sua historicidade. A

dimensão ontológica é tão essencial que, para Heidegger, a rigor, a historicidade como "inquietação com a finitude" (*souci do Dasein)* é incompatível com a sua objetivação pela historiografia. A condição histórica não é um objeto possível da ciência, é inenarrável, a sua objetivação é impossível. O filósofo critica o uso instrumental da experiência vivida, como coisa dada e manipulável, que o historiador faz. Para Heidegger, o passado é indisponível, a experiência vivida não é objetivável, e quando a historiografia a narra, a "vulgariza", a "banaliza". Não se pode conhecer o passado pelos vestígios, pelas coisas-vestígios não se reconstitui a passeidade do ser. A partir dos vestígios, o-que-não-é-mais, o mundo ao qual estas coisas pertenceram, não é apreensível como tendo sido. "Coisas" não expressam o ter sido. A historiografia pertence ao tempo vulgar, não coincide e não resgata o tempo autêntico da inquietude do ser-aí (*dasein*). (RICOEUR, 2003).

Em defesa dos historiadores, Ricoeur discorda de Heidegger: é a experiência da finitude que exige a operação historiográfica. A historiografia é uma forma de enfrentamento da finitude/morte, na medida em que realiza o "dever de memória" e resgata a dívida com o outro passado. Ricoeur sustenta que o passado foi um presente-passado, um tendo-sido vivo, que exige a fidelidade do conhecimento histórico. Por um lado, o historiador trata dos mortos do passado, a história mostra o desaparecimento de homens vivos. Mesmo a história estrutural trata da morte, porque falar do anonimato das massas não elimina o fato de que cada indivíduo morre. A operação histórica é um "ato de sepultamento", um trabalho de perda e luto, um discurso sobre o "presente que falta", sobre "a voz que não se ouvirá mais", sobre o "rosto que desapareceu". Diz a tradição que um homem insepulto não gozarájamais da paz eterna. O historiador dá voz, faz falar os mortos. A linguagem sobre a perda **é a morte pacificada e** a operação histórica é um face a face com a morte, o trabalho do historiador é um "trabalho de memória", um "trabalho de luto". A história articula o silêncio diante da finitude, dá sentido à experiência, e, escrevendo, sepulta na cultura histórica os homens desaparecidos. A historiografia é um gesto de carinho e respeito pelos antepassados:

registra o seu desaparecimento, lembra-os, guarda-os, mantendo-os vivos na linguagem do presente. (RICOEUR, 2003).

Por outro lado, o historiador não trata só dos mortos, aos quais dá sepultura. Ao pacificar a experiência da finitude, ao fazer o trabalho de luto,a historiografia é uma promessa de vida. Para a memória elaborada e liberada, os mortos continuam vivos e a historiografia faz a celebração da vida-vivida. O referente do historiador é o vivo passado, a história é a ciência dos vivos, aborda os mortos quando foram vivos no presente-passado. O historiador é o homem da retrospecção: repensa o que foi pensado, recria o que foi feito, redesenha e analisa trajetórias, itinerários. Os vivos do passado agiam, tinham a capacidade de produzir vínculo social e identidades. O ponto de vista historiográfico é um "choque em retorno" do futuro sobre o passado. O historiador retorna ao presente-passado, pois sabe que aqueles homens tinham expectativas, previsões, desejos, temores e projetos. A operação historiográfica não pode ser cega às possibilidades não realizadas do passado, o seu objetivo é dizer a verdade e resgatar a dívida com os antepassados. O historiador é o mediador, o intermediário, que viabiliza um diálogo impossível entre os homens do presente e os homens do passado, que, para ele, são vivos ainda. Lembrando Benjamin, com a operação historiográfica, que, em Ricoeur, restabelece a articulação entre história-problema e narrativa ("a história sempre foi narrativa"), o historiador é como o "anjo da história" (quadro de Klee) que conseguiu retornar... e leva com ele o leitor-cidadão, que vai se apropriar/ressignificar a sua interpretação do passado e, aplicando-a ao seu mundo presente, transformá-lo. (RICOEUR, 2003; BENJAMIN, 1985; REIS, 2010).

Conclusão

Para concluir, daremos um exemplo para demonstrar o lugar central da teoria-metodologia na cultura histórica: a análise da escravidão brasileira. Haveria uma "verdade objetiva", positiva, empírica, extraída diretamente das fontes, que impediria qualquer

divergência? Não, a cada presente, a imagem, o sentido, o significado, a "verdade" da escravidão brasileira mudou. A diferença de análises é impressionante! Ficamos perplexos e nos perguntamos: seriam os mesmos temas, as mesmas fontes primárias, seria o mesmo passado escravista brasileiro? Isso demonstra que é preciso ser um historiador muito despreparado para afirmar que "a questão teórico-metodológico permanece na introdução", como frequentemente se ouve. Ela é o olhar que sustenta, que estrutura, que dá sentido à pesquisa do princípio ao fim. Vamos mostrar três momentos históricos e historiográficos que abordaram a escravidão em perspectivas teórico-metodológicas diferentes.

Nos anos 1930/40, a historiografia viveu sob um regime de historicidade passadista, nostálgico. A crise das oligarquias fez com que as relações entre senhores e escravos fossem interpretadas de modo a permitir, no presente, uma aproximação dessas elites em crise com a população ex-escrava. O senhor de engenho se representava, agora, como bom, paternal, generoso, afável, democrático. G. Freyre, o expoente dessa historiografia, identificou patriarcalismo e paternalismo e ofereceu a imagem de uma escravidão amena, suave, humana. Para ele, no Brasil, ao contrário do sul dos EUA, a escravidão foi amena, suave, porque o senhor de engenho se miscigenou, se deixou civilizar pelo negro, porque a Coroa e a Igreja Católica protegeram os negros. Aqui, os libertos e mestiços não eram rejeitados e excluídos, porque o tipo especificamente brasileiro era o "moreno". Freyre, empático com a elite em crise, fez o elogio da sua ação colonial-imperial, edulcorando-a, heroizicando-a. O presente em crise, o passado foi descrito como glorioso, feliz, humanista, genial. A colonização brasileira foi um sucesso! E esta interpretação inovadora era apresentada como "a verdadeira história da escravidão no Brasil: vejam a documentação!". (FREYRE, 1987).

Nos anos 1960/70, a historiografia brasileira viveu sob o regime de historicidade marxista-futurista: o historiador, empático com as lutas sociais do presente-futuro, via no passado o escravo rebelde e, ao contrário de Freyre, denunciava o passado escravista. A

ênfase era sobre a violência que o escravo sofreu, a história brasileira era descrita como violenta e a tese nordestina da “democracia racial” era denunciada pelos historiadores do PCB e da USP como absurda: nunca houve democracia racial no Brasil! Para os historiadores e sociólogos do grupo de Florestan Fernandes, o escravo era oprimido e se transformou no presente em um ser amorfo, incapaz de se integrar à sociedade de classes. No presente, o proletariado brasileiro repercutia o passado escravo, um homem-mercadoria, sem qualidades humanas, que continuava a viver em péssimas condições de vida e de trabalho. Os negros eram comprados e vendidos como coisas e submetidos a um regime brutal. A sociedade era estratificada, sem possibilidade de mobilidade social. Os historiadores denunciavam a “coisificação do negro” e a associava à discriminação racial, hoje. Não houve benevolência na escravidão, a violência física era onipresente e quanto mais capitalista era a produção, mais brutal era a exploração senhorial. O mundo da cafeicultura foi mais violento do que o nordeste açucareiro. E esta interpretação original era “a verdadeira história da escravidão no Brasil: vejam a documentação!”. (FERNANDES, 1987; GORENDER, 1990).

Nos anos 1980/90, a historiografia mudou para o regime de historicidade presentista e temos uma nova interpretação da relação senhor-escravo no Brasil, a da “escravidão consensual”, onde os conceitos de “senhor bom e paternal” ou “senhor mau, violento”, tornaram-se inadequados. O ponto de vista do historiador é ainda tão generoso quanto o marxista, mas a sua empatia, agora, é com o escravo que nunca pegou em armas, que sofreu a escravidão e agia/reagia dentro de suas possibilidades. Ele compreende a posição deste escravo que não tinha meios de destruir a ordem escravista, que era obrigado a aceitá-la, a suportá-la, e até a dizer: “é a ordem ideal!”. O historiador não o despreza por isso: o escravo tinha de aceitar aquela realidade que não criara (*amor fati*) e dizer sim, para sobreviver ali. O historiador não exige que o escravo parecesse um herói, para ser considerado e respeitado como “sujeito”, “humano”, “sedento de liberdade”, um “combatente pela democracia”. O historiador não exige que o escravo

se tornasse "vítima" e derramasse o seu sangue pelo futuro livre da humanidade. Ele compreende que o escravo consentisse com a sua escravidão, que nunca a contestasse seriamente e mesmo assim o considera sujeito, humano e respeitável. E conclui: tudo o que se disse antes sobre a escravidão era só teoria, abstração, erro, mentira: eis "a verdadeira história da escravidão brasileira: vejam a documentação!" (FURTADO, 2003; LARA, 1988)

Então, são três "verdades objetivas, "empíricas", sobre a escravidão? As fontes primárias, tão exteriores e objetivas, poderiam oferecer verdades tão diferentes sobre o passado? Alguns historiadores, sobretudo os pós-89, trocam a palavra "verdade" por "verossimilhança", querendo dizer que a narrativa que fazem da escravidão é muito mais "plausível", "aceitável", "próxima da realidade". Ora, é a narrativa mais aceitável para o presente pós-89. As outras duas eram mais plausíveis para os anos 30/40 e 50/60. Na noção de "verossimilhança" é o presente que governa: aceita-se a descrição do passado mais familiar, mais reconhecível, menos "diferente", o que é ferir mortalmente a definição da história como "estudo cientificamente conduzido das sociedades humanas no tempo", em que "tempo" quer dizer "diferença temporal", em que "passado" não significa o familiar, o verossimilhante, mas a alteridade do presente. Ou será que este passado-alteridade jamais existiu na historiografia, que sempre praticou o "pecado mortal" do anacronismo? Apesar dos diferentes historiadores da escravidão acreditarem que é a documentação ("vejam a documentação"!),não é a documentação que decide sobre essas três "verdades/verossimilhanças", mas perspectivas teórico-metodológicas vitoriosas nos três presentes/contextos.

O nosso objetivo nesse artigo era demonstrar que, primeiro, a história é teoria, no sentido estrito: epistemologia, metodologia, gnosiologia, ontologia, ética, política, estética, linguística, e só depois, e a partir de escolhas, decisões, definições, seleções, reflexões e construções teóricas, é crítica documental. Para nós, o lugar da teoria-metodologia é central na cultura histórica porque o nome "historiador" requer um adjetivo, dizer "eu sou historiador" não é

suficiente para definir a sua identidade. O interlocutor perguntará: historiador de que tipo, de qual tendência, em que perspectiva? O historiador terá de se redefinir: sou historiador marxista-leninista ou marxista-thompsoniano, sou micro-historiador ginzburguiano ou reveliano, sou historiador estrutural braudeliano ou da 3ª geração, sou historiador positivista rankiano, sou historiador cultural empirista. Aliás, "empirismo" é uma teoria da história, é um conceito que define uma prática, é a escolha de uma atitude adotada pelo sujeito diante das fontes. Toda obra histórica é uma "teoria" em movimento, implícita e realizada, mesmo quando não explicitada.

Enfim, fechando o círculo, voltando ao início: é comum também, e muito estranho, que historiadores tão importantes como Evaldo Cabral de Mello, Weber, Febvre, Bloch, Braudel, logo após minimizaram a importância da "questão teórico-metodológica", afirmarem que são devedores de grandes teóricos/filósofos/sociólogos/antropólogos e tornarem-se agudos epistemólogos-metodólogos da história. Weber e os Annales tiveram uma importância e uma repercussão imensa, deram uma contribuição inestimável, que todos conhecem (ou deveriam) exatamente nesse domínio. Quanto a Ginzburg, o brilhante teórico-metodólogo da micro-história, ele mesmo sabe que a teoria-metodologia é uma "tomada de distância", é uma "atitude reflexiva" em relação à prática concreta. Talvez seja por não assumirem essa "atitude crítica" que a prática concreta dos historiadores não tem sido tão adequada e vem sendo substituída por jornalistas, cineastas e outros profissionais. Quanto a Evaldo Cabral de Mello, apesar de ser diplomata e não um historiador de formação, para muitos historiadores brasileiros, tornou-se a referência teórico-metodológica atual da historiografia brasileira e, em "Rubro Veio", admite a sua dívida com Cornelius Castoriadis pelo seu conceito de "imaginário social".

Qual seria a sua hipótese, caro ouvinte/leitor, para essa posição contraditória de historiadores tão ilustres? Está longe de mim a pretensão de encerrar a polêmica com essa simples comunicação e até admito que seja possível que esteja equivocado, que esteja defendendo

uma posição superada, talvez eu seja já um "dinossauro historiográfico", daqueles que propõem discussões que não interessam mais a este presente cultural pós-1989. Por isso, estou curioso e atento, quero saber o que pensam os jovens historiadores da era pós-1989 sobre o lugar da teoria-metodologia na cultura histórica como ensino e pesquisa.(MELLO, 2008; WEBER, 1992).

REFERÊNCIAS

BENJAMIN, Walter. Sobre o Conceito de História. In: *Obras Escolhidas.* SP: Brasiliense, 1985.

BLOCH, Marc. *Apologiepourl'Histoire ou Métier d'Historien.* Paris: Armand Colin, 1974.

BOURDÉ, G. e MARTIN, H. *As Escolas Históricas*. Mem Martins/ Portugal: Europa-América, s/d.

BOURDIEU, Pierre. *O Poder Simbólico*. São Paulo: Bertrand, 1999.

BRAUDEL, Fernand. Personal Testimony. In: *The Journal of Modern History,* vol. 44, nº 4, Chicago/USA: The University of Chicago Press, december, 1972.

BURKE, P. *A Escrita da História.* São Paulo: Unesp, 1992.

CERTEAU, Michel de. *A Escrita da História.* Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

CHARTIER, Roger. *À Beira da Falésia.* Porto Alegre: Ed. da Universidade/UFRGS, 2002.

DOSSE, François. *A História em Migalhas.* Bauru/SP: Edusc, 2003a.

DOSSE, François. *A História.* Bauru/SP, Edusc, 2003b.

FEBVRE, Lucien. *Combatspourl'Histoire.* Paris: Armand Colin, 1965.

FERNANDES, F. *A Revolução Burguesa no Brasil*. 3ª ed. Rio de Janeiro, Guanabara, 1987 [1974].

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder.* Rio de Janeiro: Graal, 1979.

FREYRE, G. *Casa Grande & Senzala.* 25ª ed. Rio de Janeiro: J. Olimpio, 1987, [1933].

FURET, François.*L'Atelier de l'Histoire.* Paris: Flammarion, 1982.

FURTADO, Júnia. *Chica da Silva e o Contratador de Diamantes.* São Paulo: Cia das Letras, 2003.

GINZBURG, Carlo. *Relações de Força.* São Paulo: Cia das Letras, 2000.

GORENDER, J. *A Escravidão Reabilitada.* São Paulo: Ática, 1990.

HARTOG, François. *Regimes d'Historicité.* Paris: Seuil, 2003.

HARTOG,François.Évidencedel'Histoire.Cequevoientleshistoriens. Paris:EHESS, 2005.

LANGLOIS, Charles. E SEIGNOBOS, Charles. *Introdução aos Estudos Históricos.* São Paulo: Renascença, 1946.

LARA, Silvia. *Campos da Violência.* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

LOPES, Marco Antônio; MUNHOZ, Sidney. *Historiadores de nosso tempo*. São Paulo: Alameda, 2010.

MALERBA, Jurandir. *Lições de História*. Rio de Janeiro: FGV, Porto Alegre:PUCRS, 2010.

MALERBA, Jurandir. *Ensaios.* Londrina: Eduel, 2011.

MALERBA, Jurandir (org.) *A história escrita: teoria e história da historiografia*. São Paulo: Contexto. 2006. 238pp.

MELLO, Evaldo Cabral de. Entrevista. O Acaso não Existe. In: SCWARCZ, Lilia Moritz. *Leituras Críticas sobre Evaldo Cabral de Mello.* Belo Horizonte: Editora UFMG; São Paulo: Perseu Abramo, 2008.

POMIAN, Krzysztof. *Sur l'histoire.* Paris: Gallimard, 1999, (folio).

PROST, A. *DouzeLeçonssurl'Histoire.*Paris: Seuil: 1996.

REIS, José Carlos. *Escola dos Annales, a Inovação em História.* São Paulo: Paz e Terra, 2000.

REIS, JC. Introdução. *Nouvelle Histoire e O Tempo Histórico, a Contribuição de Febvre, Bloch e Braudel*. 2ª ed. São Paulo: Annablume, 2008.

REIS, José Carlos. *História&Teoria: Historicismo, Modernidade, Temporalidade,Verdade.* Rio de Janeiro: FGV, 2003.

REIS, José Carlos. *O Desafio Historiográfico.* Rio de Janeiro: FGV, 2010.

REIS, José Carlos. A História, entre a Filosofia e a Ciência. 4ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

REIS, José Carlos. *História da "Consciência Histórica" Ocidental Contemporânea: Hegel, Nietzsche, Ricoeur.* Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

REVEL, J. *Jogo de Escalas*. Rio de Janeiro: FGV, 2000.

RICOEUR, PAUL, *A Memória, a História, o Esquecimento.* Campinas: Unicamp, 2003.

SIMIAND, François. Método Histórico e Ciência Social. Bauru/SP: Edusc, 2003.

THOMPSON, E. *A Miséria da Teoria*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

WEBER, Max. Estudos Críticos sobre a Lógica das Ciências da Cultura (Eduard Meyer). *Metodologia das Ciências Sociais.* São Paulo: Cortez, 1992.

Cultura Histórica, Ensino e Aprendizagem de História: questões e possibilidades

Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt
Programa de Pós-Graduação em Educação / UFPR

Introdução

No Brasil, as pesquisas sobre ensino e aprendizagem da História adquiriram grande impulso nas últimas décadas, o que pode ser observado pela expansão das linhas de pesquisa e pelo aumento da produção e da publicação nessa área. Esse boom pode ser também observado em outros países e tem provocado o aparecimento de domínios específicos na área do ensino de História, como o chamado campo da Educação Histórica que se desenvolveu em países como Inglaterra, Alemanha, Estados Unidos, Portugal e também no Brasil.

As investigações e reflexões que têm ocorrido no âmbito do domínio teórico da Educação Histórica circunscrevem-se nas questões relacionadas aos estudos da consciência histórica como objeto e objetivo da didática da História, tendo como foco principal a aprendizagem histórica. Nesse sentido, a consciência histórica passa a ser uma categoria que serve para a autoexplicação da História como disciplina escolar, para a sua identificação como uma matéria específica e com uma metodologia própria, ou seja *a consciência histórica pode*

ser descrita como uma realidade elementar e geral da explicação humana do mundo e de si mesmo, de significado inquestionavelmente prático para a vida. Da consciência histórica há apenas um pequeno passo para a cultura histórica. Se se examina o papel que tem a consciência histórica na vida de uma sociedade, aparece como uma contribuição cultural fundamentalmente específica que afeta e influi em quase todas as áreas da práxis da vida humana. Assim, a cultura histórica pode ser definida como uma articulação prática e operante da consciência histórica na vida de uma determinada sociedade. (RUSEN, 1994).

É por esse pressuposto que se pode afirmar que a cultura histórica é a própria memória histórica, exercida na e pela consciência histórica, a qual dá ao sujeito uma orientação temporal para a sua práxis vital, ao mesmo tempo que lhe oferece um direção para a atuação e autocompreensão de si mesmo.

Assim, as reflexões apresentadas nesse texto estão circunscritas ao referencial teórico específico dos estudos da consciência histórica como expressão da cultura histórica, e suas interrelações com o ensino e a aprendizagem histórica, os quais constituem objeto e objetivo das investigações do campo da Educação Histórica. Essas investigações estão sendo realizadas pelos pesquisadores de diferentes países[1] e, na Universidade Federal do Paraná incluem-se nas atividades pertinentes ao Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica, do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPR.

A cultura histórica como categoria de referência para a relação entre o ensino e a aprendizagem da história.

O conceito de cultura é um dos principais fundamentos da teoria da consciência histórica de Jörn Rüsen. Esseautor entende a culturacomo um processo integral de vida, de caráter social, que precisa ser compreendido numa perspectiva relacional, com ênfase na interdependência entre todos os aspectos da realidade social e na

[1] Muitos pesquisadores da Educação Histórica fazem parte do HEIRNET – HistoricalEducationInternationalResearchesGroup, com sede na Inglaterra.

devida dinâmica da mudança social. Assim,a cultura não se situa como elemento absolutamente superestrutural, nem pode ser entendida como mero reflexo da infraestrutura, mas necessita ser apreendida no e a partir de processos relacionais. A perspectiva conceitual que referencia a obra desse autor incorpora aculturanuma totalidade,como resultado da condição humana universal, como um conjunto ou produto da experiência humana, como um processo da tradição seletiva e como a ação humana na vida prática. Nesse sentido, entende-se a cultura como algo vivido de um momento e um lugar; a cultura como produto histórico de um determinado período e sociedade e a cultura como seleção intencional da história da humanidade. Assim, pode-se falar em elementos da cultura, referindo-se aos artefatos, idéias, signos e símbolos, as linguagens e tudo o que permite e realiza as mediações dos e entre sujeitos, em relações sociais historicamente determinadas, onde estes sujeitos são produto e também produtores de cultura, podendo admitir-se também a existência de abordagens categoriais da cultura, tais como acultura histórica e a cultura escolar.

Segundo Rüsen (1994), a cultura histórica é uma categoria de análise que permite compreender a produção e usos da história no espaço público na sociedade atual. Trata-se de um fenômeno do qual fazem parte o grande boom da História, o sucesso que os debates acadêmicos têm tido fora do circulo de especialistas e a grande sensibilidade do público em face do uso de argumentos históricos para fins políticos. Desse processo, fazem parte os embates, enfrentamentos e aproximações entre a investigação acadêmica, o ensino escolar, a conservação dos monumentos, os museus e outras instituições, em torno de uma aproximação comum do passado. Assim, para Rusen (1994, p.2), *a cultura histórica contempla as diferentes estratégias de investigação científico-acadêmica, da criação artística, da luta política pelo poder, da educação escolar e extra-escolar, do lazer e de outros procedimentos da memória histórica pública, como concretudes e expressões de uma única potência mental.* Nessa direção, a categoria da cultura histórica teorizada por Rüsen aponta a consciência histórica como uma realidade elementar e geral da explicação humana do mundo e

de si mesmo, com um significado inquestionável prático para a vida, propondo que da consciência histórica há somente um pequeno passo à cultura histórica. Se se examina o papel que tem a consciência histórica na vida de uma sociedade, aparece como uma contribuição cultural fundamentalmente especifica que afeta e influi e quase todas as áreas da praxis da vida humana. Assim, a cultura histórica pode ser definida como a articulação prática e operante da consciência histórica na vida de uma sociedade. Como praxis da consciência tem a ver, fundamentalmente, com a subjetividade humana, como uma atividade da consciência, pela qual a subjetividade humana se realizada na prática, cria-se, por assim dizer. (...) A cultura histórica contempla as diferentes estratégias da investigação científico-acadêmica, da criação artítica, da luta política pelo poder, da educação escolar e extraescolar, do ócio e de outros procedimentos da memória histórica pública. (RÜSEN, 1994,p.4).

Essa potencialidade categorial do conceito de culturaremete também à possibilidade de se falar emculturas específicas, relacionadas com os processos formativos relacionados às formas escolares que têm sido responsáveis pela formação da consciência histórica, ou seja, à uma interrelação específica entre a cultura histórica e a cultura escolar. Na perspectiva adotada por Forquin (1993), a cultura escolar pode ser definida como o conjunto dos conteúdos cognitivos e simbólicos que, selecionados, organizados, normatizados, rotinizados, sob o efeito dos imperativos de didatização, constituem habitualmente o objeto de uma transmissão deliberada no contexto das escolas e da cultura da escola, sendo essa última a forma específica de realização da cultura escolar no interior da própria escola. Considerando-se que a investigação em educação histórica inscreve-se no cruzamento de, principalmente, desses dois quadros teóricos (BARCA, 2007), entende-se que a partir de determinado conceito de cultura podem ser articulados os dois fundamentos teóricos da pesquisa em educação histórica, o fundamento da filosofia da História, concernente à natureza do conhecimento histórico teorizada na perspectiva da consciência histórica, e os fundamentos da Educação, relacionados aos

princípios e finalidades dos processos educacionais.

A partir das funções da cultura histórica em determinadas sociedades, Rüsen (1994) apresenta suas três dimensões principais: a dimensão estética, a política e a cognitiva. Na dimensão estética da cultura histórica, as rememorações históricas se apresentam, sobretudo, sob a forma de criações artísticas, como as novelas e dramas históricos. Não se trata de encontrar o histórico no estético, mas a presença do estético no histórico, tornando-o visível como algo relevante para o trabalho rememorativo da consciência histórica.

A dimensão política da cultura histórica no princípio de que, qualquer forma de dominação necessita da adesão e/ou consentimento dos dominados e a memória histórica têm um papel importante nesse processo, particularmente devido à necessidade de legitimação para o consentimento. É a dimensão política da cultura histórica que *cimenta o domínio político mentalmente, já que o marca nas construções de sentido da consciência histórica que servem para a orientação cultural na vida prática atual. Esse entrelaçamento se estende até as profundezas da identidade histórica. A construção da identidade se realiza geralmente em meio ao poder e da dominação, e isso tanto na intimidade dos sujeitos individuais como na relação entre eles.* (RÜSEN, 1994, p.18).

Finalmente, a dimensão cognitiva da cultura histórica se realiza, principalmente, por meio da ciência histórica e de seus processos de regulação metodológica das atividades da consciência histórica, ou seja, *trata-se do princípio de coerência do conteúdo, que se refere à fiabilidade da experiência histórica e ao alcance das normas utilizadas para a sua interpretação.* (RÜSEN, 1994, p.20).

As considerações acima remetem para a possibilidade de se identificar determinados elementos da cultura escolar, como os manuais didáticos, que se inserem, de forma particularmente interessante, na dinâmica de produção da cultura histórica de cada sociedade, em diferentes momentos históricos.Pode-se afirmar que os manuais didáticos têm sido, como afirma R***üsen*** (2010, p. 112)) "um dos mais importantes canais para o transporte da pesquisa histórica sobre a cultura histórica de uma sociedade". Em suas considerações

sobre "o livro didático ideal", esse autor enfatiza a importância de, não somente envidar esforços no sentido de projetos de avaliação e análises sistemáticas desses manuais, mas, e principalmente, desenvolver pesquisas sobre como eles são utilizados pelos professores e apropriados pelos alunos. Essa é uma das dinâmicas da didática da história que pode ser identificada como um dos processos que põem em causa a relação entre elementos da cultura escolar (no caso específico os manuais didáticos de história), e a cultura da escola, isto é, as práticas e vivências próprias do universo escolar. Outro exemplo analisado por Rüsen, relativo aos processos de aprendizagem em museus, também mostra essa relação entre a cultura histórica, a cultura escolar e a cultura da escola.

Sistematizando suas reflexões sobre a cultura histórica, Rüsen afirma que, na sociedade atual, a tendência à instrumentalização diminui as possibilidades de articulação entre as três dimensões, fazendo com que, muitas vezes, um dos modelos se torne mais decisivo na construção da consciência histórica. Isso pode provocar uma fragilização da força argumentativa do uso metodológico do intelecto ao abordar a experiência histórica, ou seja, a experiência do passado em relação à expectativa do futuro, sempre a partir do presente, reduzindo, assim, as potencialidades da aprendizagem histórica para a formação da consciência histórica. Essas preocupações interferem, sobremaneira, na análise das relações entre a cultura histórica e o ensino e aprendizagem da história.

Uma relação e várias questões

No interior do quadro de referências explicitado pode-se levantar a hipótese da existência de um processo de descolamento no interior da dimensão cognitiva da cultura histórica, devido ao processo de especialização da História como ciência, provocando a separação entre quem pesquisa – os historiadores; e quem ensina – os outros.

Segundo RUSEN (2010), a consolidação da História como ciência excluiu a Didática da História do centro da reflexão do

historiador sobre sua própria profissão, sendo substituída pela metodologia da pesquisa histórica, provocando uma separação entre o ensino da História e a sua pesquisa. Durante o processo de 'cientifização' da História o ensino passou a ser visto como atividade de menor valor, secundária, de mera reprodução do saber acadêmico, com objetivo de cumprir as finalidades pressupostas nos processos e formas de escolarização de cada sociedade. Ao ato de ensinar História e ao produto de tal ato não se atribuía o *status* de ciência, pois, enquanto o conhecimento científico era produzido exclusivamente pelos profissionais da História, a *tarefa da didática da História era transmitir este conhecimento sem participar da criação do discurso* (RÜSEN, 2010, 27). Essa separação acabou deixando um vazio para o conhecimento histórico acadêmico, o vazio de sua função, pois a partir do *século dezenove, quando os historiadores constituíram sua disciplina, eles começaram a perder de vista um princípio importante, qual seja, que aquela História precisa estar conectada à necessidade social de orientação da vida dentro da estrutura temporal* (RÜSEN, 2010, 31). Justificava-se a existência do conhecimento histórico erudito para que esse servisse como base para o ensino, todavia não se justificava o ensino da História, porque sua função para a vida prática havia se perdido. Essa desconexão da disciplina História de um sentido prático, se por um lado ofereceu-lhe o *status* de disciplina erudita, por outro, gerou o vazio da função do ensino de História na escola. Tal ponto de vista chegou ao ápice em meados do século XX.

Perguntas relativas à inter-relação entre pesquisa histórica e o mundo vivido (da experiência) (Lebenswelt) deste investigador, como também todas as perguntas que interessam educação histórica, foram banidas como uma disciplina separada, extra-histórica: conseqüentemente, a História formal não se direcionou diretamente a essência do conhecimento histórico escolar. Os historiadores consideraram que sua disciplina podia ser legitimada pela mera existência e comparou-se os estudos históricos e sua produção de conhecimento a uma árvore que produz suas folhas. 'A árvore vive contanto que tenha folhas e é seu destino viver e ter folhas'. Recusou-

se a dar para História qualquer uso prático ou real função nas áreas culturais onde a História pode servir como um meio para fornecer explicitamente uma identidade coletiva e para uma orientação para vida (RÜSEN, 2010,34).

Constata-se, gradativamente, que a separação entre a Didática da História e a História acadêmica, foi contribuindo para a formação de um "código disciplinar" próprio da História (CUESTA FERNANDEZ, 1998), o que empurrou as questões do ensino e aprendizagem da História tendencialmente para o âmbito da cultura escolar e foi a partir desse reajustamento que a dimensão cognitiva passou a se articular com a dimensão política da cultura histórica. Nesse processo, as questões relacionadas à aprendizagem histórica e, portanto, ao seu ensino, saíram da pauta dos historiadores e entraram, prioritariamente, na pauta das teorias educacionais e, portanto, das formas e funções da escolarização. Em decorrência, pode-se afirmar que as problemáticas e crises que ocorrem na dimensão cognitiva da cultura histórica passam a pertencer mais ao âmbito das crises da escolarização do que da própria ciência.

À guisa de recuperação histórica, pode-se afirmar que a existência de um ,discurso acerca da crise no ensino de História no Brasil não é nenhuma novidade. Já no final do século XIX, no prefácio ao manual didático História do Brasil, de João Ribeiro, Araripe Junior, recém-chegado da Alemanha onde havia acompanhado as inovações no ensino de História, expõe a necessidade de uma reforma metodológica deste ensino no Brasil, defendendo que *o méthodo é a maravilha da escola e a delícia do professor.*

A crise do método é também objeto de reflexão, em 1935, por parte de dois significativos especialistas do ensino de História: Jonathas Serrano e Murillo Mendes. O primeiro, professor de cursos de formação de professores, membro do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, autor de inúmeros manuais didáticos para alunos e professores de História, constata a existência de uma crise do método de ensino de História, o qual era baseado na memorização das exposições orais e dos pontos escritos, sugerindo uma ampla

renovação metodológica do ensino de História, principalmente devido às transformações tecnológicas (como a invenção do cinematógrafo escolar), propondo, também, a *urgente necessidade de applicar ao ensino da História todas as conquistas reaes da psycho-pedagogia e da didactica renovada* (SERRANO, 1935, p.13*)*. O segundo, que também se dedicou à formação de professores de História, autor de um clássico estudo sobre o ensino de história na escola secundária, registrou a sua preocupação com o descaso que via entre os jovens de sua época, em relação ao estudo do passado, e propõe uma renovação do ensino de História, que leve em consideração a sua utilidade para a vida da juventude, utilidade esta que deveria *estar em funcção dos complexos problemas sociais que somos chamados a resolver e que exigem das novas gerações a apreciação de um mundo mais intelligível, em que possam mais efficazmente cooperar para a melhoria da vida collectiva, na tendência universal e irreprimível da nova educação, a que o Brasil não poderá se esquivar* (MENDES,1935, p.15).

Nenhum desses autores faz críticas à concepção de conhecimento histórico difundido nas escolas no período, constatando apenas a existência de uma crise no "método de ensino" e na perspectiva pela qual os professores de História viam os seus alunos como sujeitos passivos da aprendizagem do conhecimento histórico. (SCHMIDT, 2008).

Esta mesma tendência foi também observada nos estudos realizados por Leite (1969), a partir de levantamentos sobre como era o ensino de História em diferentes escolas de São Paulo e Rio de Janeiro, já anunciando a sua complexificação, pois, *"A partir de 1960 vem-se propondo substituir o ensino de História e Geografia pelo de Estudos Sociais" (1969: p.10)*, o que sabemos, se concretizou com o Parecer 853 da Lei 5692/71, no auge do período da Ditadura Militar. Posteriormente, Nadai (1992), em estudo já clássico sobre a trajetória do ensino de História no Brasil, admitiu a existência de uma crise do método de ensino nos moldes já apontados anteriormente, mas indicando que

> O ensino de História vive atualmente uma conjuntura

> de crise, que é, seguramente, uma crise da história historicista", resultante de descompassos existentes entre as múltiplas e diferenciadas demandas sociais e a incapacidade da instituição escolar em atende-las ou em responder afirmativamente, de maneira coerente, a elas. Crise que espelha as modificações da própria produção científica, que, de certa forma, ampliaram o leque de possibilidades do pensar, do fazer e do escrever a história(NADAI, 1992, p.144).

Na esteira das discussões encetadas na época e de algumas proposições que vinham se consubstanciando sob a forma de propostas curriculares em vários sistemas estaduais de ensino, Nadai (1992) aponta a crise da concepção de história produzida no século XIX e indica o que seriam os elementos do novo paradigma para o ensino de História, quais sejam: a constatação da existência de um saber histórico escolar com uma especificidade e legitimidades próprias; o reconhecimento do fim do domínio das grandes narrativas históricas e o encaminhamento para outras concepções de narrativa como a história temática e a micro-história; a necessidade do ensino de história tomar como referência o próprio método da ciência; a superação da dicotomia ensino-pesquisa e a busca por propostas pedagógicas que contemplassem a realidade social dos alunos e professores; a compreensão de que alunos e professores são sujeitos da História e desta como movimento social e enquanto memória; o uso escolar dos documentos históricos bem como a renovação da utilização destes nos manuais didáticos. É importante destacar que, nesse momento, não há nenhuma referência específica à uma concepção renovada da aprendizagem, cujo espectro teórico se alocasse na ciência da história.

De modo geral, pode-se afirmar que, a partir de meados da década de 1980 até o final da década de 1990, ocorre um confronto de propostas que buscam novos referenciais para o ensino de História. De um lado, diferentes projetos reformistas que acolhem, alguns deles, perspectivas teóricas e metodológicas mais pertinentes à história dos movimentos sociais e do trabalho; de outro, projetos inovadores

que sugerem adoções de novas concepções metodológicas como a introdução da história temática mais articulada a alguns autores dos Annales, sugerida, entre outros, pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998). Este confronto está relacionado, sem dúvida, ao contexto em que a sociedade brasileira, recém-saída do período ditatorial, empreende a busca dos seus novos caminhos.

A construção dos Parâmetros Curriculares Nacionais, especificamente o de História, pode ser vista como um dos momentos deste confronto. Pode-se ver este embate antecipado no documento de análise das propostas curriculares para o ensino fundamental, produzido em conjunto pelo MEC/UNESCO e Fundação Carlos Chagas. (1995) Este documento foi elaborado com a finalidade de subsidiar a elaboração dos parâmetros curriculares nacionais para o ensino fundamental e tem como base a análise das propostas elaboradas pelas Secretarias de Educação de vários Estados brasileiros, nos últimos 10 anos. Um dos pontos a serem destacados nesse documento é a crítica que faz quanto às contradições entre os discursos predominantes nas propostas, o qual considera "bastante genérico" e incapaz de *auxiliar quanto às opções que devem ser feitas em relação a enfoques teóricos divergentes em determinado campo de conhecimento.* Ademais, considera que o posicionamento das reformas em favor das classes populares não é suficiente pois não supre as deficiências do processo de reelaboração didática exigido pela transposição didática das respectivas disciplinas acadêmicas em saber escolar pois *trata-se de um discurso com clara conotação política que tem demonstrado, contudo, no mais das vezes, frágil intersecção com as proposições dos especialistas que efetivamente tem conferido a tônica ao currículo". (MEC/UNESCO/FCC: 1995, p.6).*

Observa-senessas afirmações alguns dos pressupostos que norteariam a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais como um todo e, em particular, as diretrizes sugeridas para o ensino de História (MEC/SEF,1998), onde predominam aspectos multifacetados de concepções historiográficas e a ênfase na concepção de currículo por competências, com a transformação de determinados

procedimentos e atitudes de natureza psicológica e pedagógica, em conteúdos específicos de História.A perspectiva teórica da aprendizagem ancora-se nos fundamentos da psicologia construtivista.

Confere-se, dessa forma, a permanência da dicotomia entre a ciência da História e o ensino de História que tem atingido, de forma explícita e concreta, a Didática da História e seus reflexos na sala de aula. Nesse particular, podem ser citadas investigações que vêm sendo realizadas no campo da Educação Histórica, como o trabalho de Medeiros (2002). Investigando jovens alunos do ensino médio, esse pesquisador encontrou os "vazios pedagógicos" indicados por Rüsen (2010). Segundo Medeiros, esses vazios reportam tanto à concepção que se tem daquele que aprende como da história que se ensina.

> Tais "vazios pedagógicos" se constituem, primeiramente pela concepção apriorística que se tem do aluno como'alguém que veio para aprender'. Depois, reforça-se a idéia de que o aluno é um'alguém que resiste ao aprendizado" (...) A aplicação do questionário sobre o ensino de História revelou um jovem disposto e interessado. Mais do que isto: Um jovem à espera. Daí decorre a segunda interface do "vazio pedagógico": a dificuldade de tradução. Cientes que temos um 'conteúdo científico' a ministrar, esquecemos que há uma história sendo construída no presente e que também no passado, histórias são sufocadas pelos esquemas de explicação cronológicos e deterministas.(MEDEIROS, 2002,p.122).

Constata-se, ainda, a permanência e predominância de um ensino de História centrado em perspectivas canônicas, que foram sendo legitimadas como verdadeiras, por meio de propostas e diretrizes curriculares e seu correlato, o manual didático de história. Em sua pesquisa sobre cadernos de história de alunos do ensino fundamental, Grendel (2009), observou a relação de conteúdos trabalhados por uma professora de história durante um ano letivo: Decadência, divisão e declínio do Império Romano; Como surgiu a Sociedade Feucal; A vida cotidiana na Europa Medieval; O fim da

Idade Média; O tratado de Tordesilhas; O Renascimento; A questão das indulgências; A Reforma Luterana: Católicos e Protestantes (séc. XVI); Contra Reforma; Mercantilismo; Sistema Colonial; A primeira riqueza a ser explorada no Brasil; O início da colonização do Brasil; As Capitanias Hereditárias. (GRENDEL, 2009, p.138).

Esses conteúdos canônicos da história têm sido didatizados a partir de objetivos pré-determinados, indicativos do desenvolvimento de habilidades cognitivas universais. A própria pesquisa de Grendel sinaliza para essa problemática, quando afirma que há

> no caderno, também a opção por reflexões. Em alguns momentos é trabalhado o conceito substantivo Império Romano. Todos os alunos registram a palavra "Reflexões". A idéia foi tratar da Crise e Decadência do Império Romano, conforme subtítulo registrado em todos os 18 cadernos de alunos
> **Decadência do Império Romano**
>
> Reflexões:
> - Descreva todas as causas e fatores que a seu ver provocam crises e problemas dentro de um país, destacando: crise política, crise econômica e social, crise ambiental.
> Para a execução da atividade, os alunos são orientados quanto à forma do registro. Todos utilizam marcadores e realizam a mesma formatação do texto. (GRENDEL, 2009, p.143)

Na continuidade, essa pesquisadora mostrou como a professora orientou a realização dos registros pelos alunos, e a maneira pela qual foi realizada a atividade

> A professora monta quatro parágrafos sobre o tema e os alunos copiam. A lápis, os alunos separam os parágrafos, classificando-os em A, B, C e D, talvez com o intuito de estudar e compreender – é possível que estivessem tentando aplicar um esquema. Com o título: **Atividade** em destaque, a professora pede para que os alunos respondam a alguns questionamentos utilizando algumas habilidades: descreva

> a razão, escreva sobre, explique os motivos, comente o que ocorreu. Como resposta, os alunos variam bastante na forma e são fiéis ao conteúdo. Entretanto, no momento da cópia dos enunciados das questões, os alunos deixaram exatamente o mesmo número de linhas para cada pedido da professora. Foi então que, para executar a primeira e a segunda das questões, sentiram falta de mais espaço, já que as questões apresentavam desdobramentos, vejamos: a) Descreva a razão da divisão do Império e como foi esta divisão; b) Escreva sobre os bárbaros e sua organização militar. (...) Então, apesar da tentativa da professora em fazer o aluno apresentar sua própria ideia, propondo que explique, comente, descreva e por fim que escreva, a "forma escolar" por si mesma, impõe e prioriza a "forma didática tradicional" e não o pensamento histórico ou uma ideia de História. Por isso evidencia-se mais a fidelidade ao conteúdo ofertado e não à ideia de História. (GRENDEL, 2009, p.146).

Nesse particular, concorda-se com o historiador Bodo Von Borries, para quem o problema do ensino de História na contemporaneidade deve levar em conta, principalmente, a construção de formas de se pensar historicamente diferentes contextos, que envolvem questões de raça, língua, idade, sexo, religião, cultura, região, classe, poder, riqueza, profissão, consumo, estilo de vida e mentalidade.

Ainda, segundo esse autor, *uma história é escrita ou contada de um ponto de vista, de uma comunidade específica e de uma identidade de determinada comunidade, isto é chamado "concretude da identidade*. (BORRIES, 2009, p.286). Assim, como ele afirma que

> de uma história inteira da historiografia nós sabemos que cidades, clãs, famílias, conventos, comunidades religiosas, dinastias, minorias, classes, e subcontinentes culturais tem suas próprias histórias e historiadores" e "o acesso metodológico, como saber sobre a seletividade, perspectividade, caráter hipotético, e narratividade da história. é tão importante como um conteúdo padrão ou

> uma abordagem temática" , portanto, " n ã o podemos esquecer que todas as escolhas 'canônicas' são muito complicadas e basicamente controversas. Os assim chamados 'fatos', a 'narrativa' síntese e as conseqüências atuais ("mensagens") não podem ser deduzidas a partir de um modo lógico e não ambíguo. Elas são interdependentes e constitutivas de cada uma de maneira espiral. Em uma sociedade democrática e pluralista não há direito e autoridade de prescrever uma certa interpretação para todos os cidadãos ou todos os estudantes.(BORRIES, 2009, p 289.)

A relação entre a cultura histórica e o ensino de história traz consequências para além da dimensão cognitiva, pois aponta questões decisivas em relação às dimensões políticas, as quais são cruciais no processo de seleção e escolhas, canônicas ou não.

Uma relação e suas possibilidades

A perspectiva da definição e constituição do conceito de consciência histórica que vem sendo desenvolvida principalmente pelo historiador e filósofo JörnRüsene sua relação com o ensino de história tem hoje, como referência, várias investigações, como as realizadas pelo historiador inglês Peter Lee e pelo historiador alemão Bodo Von Borries. Pode-se afirmar que esses trabalhos se integram ao conjunto de investigações e reflexões pertinentes ao campo de estudos da Educação Histórica. Segundo Barca (2005), *nestes estudos, os investigadores têm centrado a sua atenção nos princípios, fontes, tipologias e estratégias de aprendizagem em Historia, sob o pressuposto de que a intervenção na qualidade das aprendizagens exige um conhecimento sistemático das idéias dos alunos, por parte de quem ensina. A análise destas ideias implica um enquadramento teórico que respeite a natureza do saber histórico e que de refletir-se, do mesmo modo, na aula de História*. (p.15).

Ao mesmo tempo, os estudos relacionados ao campo da Educação Histórica, abrem um diálogo com as teorias educacionais que procuram entender o significado dos processos de escolarização,

particularmente no que se refere aos processos de ensino e aprendizagem, em face do declínio da escola como instituição com a "função de", para entendê-la como o espaço da experiência (individual e social) dos sujeitos com o conhecimento, na esteira dos estudos desenvolvidos por investigadores como Charlot (2000), Dubet, (2006), Dubet/Martuccelli, (1998). A partir dessas concepções, amplia-se o conceito de "escola" para todo ambiente em que pode ocorrer a relação com o conhecimento. Desse princípio decorrem alguns pressupostos importantes.

Um primeiro pressuposto é o de que o professor (historiador) não pode, em hipótese alguma, ser um mero reprodutor/transmissor, depositador de conhecimentos nos alunos, mas necessita estabelecer, em sua profissionalização, uma relação orgânica entre ensino e pesquisa. Essa relação não implica em transformar ensino em pesquisa, mas entende que a articulação entre a forma pela qual cada um se pensa como professor e a condição de viver a atividade de professor é produzida historicamente. Nesse sentido, é importante que se busque superar a lógica perversa da divisão técnica do trabalho, que separou, historicamente, aqueles professores que são autorizados a produzir conhecimento, daqueles a quem é permitida apenas a sua transmissão.

Outro pressuposto é o da necessidade de se entender a ideia de aluno como uma invenção histórica e, assim, procurar ver as crianças e jovens como construções históricas, sociais e culturais, entendendo as suas aprendizagens históricas também a partir das condições históricas e objetivas em que eles constroem a si mesmos e, portanto, da cidadania.

Desses pressupostos decorre a afinidade eletiva da Educação Histórica com o principio de que a finalidade do ensino de História é a formação da consciência histórica do sujeito aprendiz e de que esse sujeito está em relação dinâmica com a cultura histórica da sociedade em que vive. Esses pressupostos estão em relação direta com a vinculação entre aprendizagem e consciência histórica. Apesar de polivalente e polissêmico, o conceito de consciência histórica apreendido a partir de Rüsen (2001), afirma que se trata do fundamento da ciência da história e pode ser considerado como *a soma das operações mentais com*

as quais os homens interpretam sua experiência de evolução notempo de seu mundo e de si mesmos, de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo. (RÜSEN, 2001, p.57).

Pesquisas realizadas por Silva (2011) e Divardim (2012) incorporam esses pressupostos e são indicativas de formas diferenciadas pelas quais professores de História têm em conta a aprendizagem dos seus alunos. O primeiro pesquisador analisou concepções de aprendizagem de professores de história, escolhidos aleatoriamente em diferentes escolas. Seu trabalho levou em consideração a forma pela qual esses professores incorporavam, em suas propostas de ensino, a ideia da cultura do jovem aluno do ensino fundamental, que finalidades eles viam no ensino de história e que atividades desenvolviam para verificação da aprendizagem dos seus alunos. Além de detectar uma quase invisibilidade da cultura dos jovens na escola, Silva (2011) encontrou um distanciamento entre o conhecimento histórico significado pelos professores e as suas propostas de verificação da aprendizagem, pois *essa relação se deu por concepções pedagógicas distantes da epistemologia da História, motivada, em grande parte, pelas ideias pedagógicas com as quais os professores foram "formados".* (SILVA, 2011, p.116). No entanto, apesar desse distanciamento e da quase invisibilidade da cultura do jovem na escola, há preocupações, entre os professores, de que a aprendizagem dos alunos seja significativa, conforme a fala de alguns professores entrevistados por Silva

Pensando nesta questão de pegar o dia-a-dia da vida deles, eu estava falando das Cruzadas, daí eu falei dos turcos e na mesma época aconteceram aqueles, aquela invasão dos judeus no navio lá, daí eu usei a bandeira dos turcos para dizer que o navio era turco, que tinha a bandeira pendurada, eu puxei a questão para a guerra de Israel e dos palestinos e acho que eles vendo aquilo na TV foi uma forma bacana, assim, que foi uma forma e estou dando continuidade, engatei já nos Hebreus e foi uma coisa que significou bastante para eles entenderem o conteúdo. Parece que está dando certo. (PROFESSORA MARINA, 2010. Apud SILVA, 2011, p.104).

Os conteúdos que podem ter uma relação de, agora tem uns conteúdos

que, ora, fica difícil estabelecer uma relação. Quando, é sempre assim, quando eu posso partir da vida deles para o conteúdo a aula é muito fantástica, melhor. Agora, tem uns conteúdos que não têm como fazer uma relação com a vida do aluno, só que se você conseguir fazer, encantá-los com aqueles conteúdos que têm relação com a vida deles, depois eles se encantam de uma maneira geral a história que eles conseguem aprender de outros conteúdos que não têm uma relação com a vida deles. (PROFESSOR JOSÉ MARIA, 2010. Apud SILVA, 2011, p. 109).

Nas falas da professora e do professor pode ser observada a ênfase na preocupação com uma aprendizagem histórica a partir dos interesses dos alunos, o que é um dos pré-requisitos para o desenvolvimento da consciência histórica. No entanto, os processos cognitivos da aprendizagem estão totalmente centrados na relação com as ideias substantivas ou no próprio conteúdo da História, a partir de uma visão já aprioristicamente formada pelos professores. Essa abordagem anula a possibilidade dos alunos desenvolverem competências cognitivas específicas da ciência da História, tais como a construção de evidências, empatia e a narrativa histórica, construindo, assim, a orientação e o sentido para a sua vida prática.

Ao contrário de Silva, o pesquisador Divardim (2012) selecionou um grupo de professores que já havia tido contato coma teoria da consciência histórica, para avaliar em que medida eles conseguiram incorporar os pressupostos dessa teoria, em suas concepções de aprendizagem. Analisando, nas falas dos professores, as formas pelas quais eles indicavam como avaliavam a aprendizagem de seus alunos, Divardim (2012) encontrou algumas categorias que expressavam processos cognitivos relacionados ao pensamento histórico ou à consciência histórica, como as exemplificadas abaixo:

EVIDÊNCIA/INFERÊNCIA:

Então eu acredito mesmo que a partir de inferências de fontes, a partir de evidências. Quando o aluno tem alguma, ele esboça, mesmo que não seja em termos de uma narrativa formada, mas quando na relação com a fonte ele estabelece essa relação de evidência, e explicita essa relação por meio de uma

inferência, eu acredito que ali está a Aprendizagem Histórica (PROF. JOSÉ ARNALDO, 2011. Apud DIVARDIM, 2012, p. 122).

ATRIBUIÇÕES DE SENTIDO (para si e para o outro):

Penso que quando o aluno começa a entender e conhecer as desigualdades que ocorreram na relação aos afro-descendentes no Brasil e ele começa a se mostrar, quando ele começa a colocar em questão a opinião que ele tinha, que era uma opinião popular que existe de que as "cotas não deveriam existir", quando ele começa a se utilizar da história para se colocar talvez favorável às cotas. E, de modo argumentativo. *Eu acho que isso é um exemplo de aprendizagem histórica.* (PROF. MARCOS, 2011. Apud DIVARDIM, 2012, p.135).

Depois eu desenvolvo alguns documentos, análise de alguns documentos, leituras de textos, algumas imagens, no caso da oitava série eu trabalho filmes. E eu quero ver como vai ser esse embate na hora que eu começar a mostrar para ele outras fontes, por exemplo, a História da exclusão, do racismo, da escravidão, o que um preconceito pode fazer em uma sociedade e eu quero ver o que, como que ele vai se relacionar com essa interpretação dele do diferente, eu quero ver como é que vai ser isso ainda. (PROF. ARMANDO, 2011. Apud DIVARDIM, 2012, p.124).

Os exemplos apreendidos a partir da investigação de Divardim (2012) são indicativos de que os professores, quando se apropriam de categorias da cognição histórica na perspectiva do desenvolvimento da consciência histórica, podem vislumbrar outras possibilidades para a aprendizagem histórica de seus alunos, tais como a transformação da fonte (documento histórico) em evidência a partir do trabalho com o desenvolvimento de inferências por parte dos alunos, a relação entre o presente dos alunos e o seu passado (aqui indicada quando o aluno coloca em questão a sua própria opinião, após a aquisição de uma certa racionalidade histórica e a preocupação mostrada pelo professor, com a construção do "modo argumentativo", dos alunos).

A partir dessas considerações, é válido concluir que o ensino e aprendizagem da História começam a ser considerados pelos próprios professores, não mais como a aquisição de fatos ou conteúdos que

mostrem os acontecimentos da humanidade através dos séculos. Ao contrário, assume-se o pressuposto fundamental de que a História como ciência é uma modalidade específica de se elaborar cognitivamente o conhecimento que, segundo Rüsen, emerge da carência de todos os homens, *que agem e sofrem as consequências das ações dos outros, de orientar-se em meio às mudanças que experimentam em seu mundo e em si mesmos* (Rüsen, 2001: 12) .Nesse sentido, uma das principais conseqüências em se assumir a consciência histórica como referência para o ensino e aprendizagem da história, é a narrativa como expressão concreta desse processo. Esse pressuposto exige a aquisição incondicional da competência narrativa por parte de alunos e professores, na perspectiva da multiperspectividade e pluralidade. E esse processo envolve o desenvolvimento de competências cognitivas históricas, como a identificação e o trabalho com as fontes e, a partir delas, a construção de explicações históricas argumentadas e sua expressão por meio de narrativas, sejam elas "breves" ou não. (RÜSEN, 2001).

Por outro lado, se são as "carências" de orientação na vida presente que colocam os aprendizes em relação ao passado e ao futuro, isso indica que os professores são capazes de identificar, contextualmente, determinadas necessidades de si próprios e de seus alunos e, portanto, são capazes de construir sentidos de orientação a partir das relações que se estabelecem com o passado, tendo como referência o seu presente. Segundo Oakeshott (2003), a vinculação do passado com o presente deve ser feita a partir da distinção entre o que se convencionou chamar "passado prático" e "passado histórico", porque a nossa existência cotidiana comporta referências a múltiplos passados. O passado prático inclui, entre outros, o passado encapsulado (somatória das experiências dos indivíduos que independe da rememoração), o passado lembrado (da memória) e o passado consultado (da psicanálise).Existem também os vestígios materiais ou evidências do passado que estão em museus, arquivos, que podem ser denominados de passado registrado, do qual o historiador se vale, por meio do que Marc Bloch chamou de leitura tortuosa, para construir as intrigas da historia, e, portanto, o passado interpelado, o passado

histórico.É importante frisar que, ambos, passado prático e passado histórico, têm em comum o fato de começarem no presente.

Considerando que não se pode escapar do passado (LEE, 2010, p.34) a centralidade da aprendizagem histórica na formação da consciência histórica baseia-se no entendimento deque se deve propiciar e obter condições para que se possa fazer escolhas intencionais a respeito do passado. Por isso, destaca-se a importante questão de que é necessário saber que passado se quer, que usos a história tem para a vida prática e de que maneira a História pode ser aprendida. Essa questão pode ser observada na fala de um dos professores investigados por Divardim (2012), quando ele afirma que o aluno começa a se mostrar *quando ele começa a colocar em questão a opinião que ele tinha* acerca de temáticas que envolvem a necessidade dos jovens alunos na sua vida prática, em torno de temáticas de relevância para a sociedade brasileira contemporânea, como problemáticas relacionadas à escravidão, racismo e presença dos afro-descendentes em nossa história. Essas temáticas e as novas possibilidades de tratá-la na didática da história, fertilizada pela teoria da consciência histórica, abrem novas maneiras de superar formas canônicas do ensino e aprendizagem da história.

Algumas considerações finais

A expansão das investigações na área da Educação Histórica tem demandado, cada vez, o aprofundamento das relações entre os processos de aprendizagem e, principalmente, a análise da dimensão cognitiva da cultura histórica na sociedade contemporânea.

Neste sentido, concorda-se que a História é, como aponta Lee, *uma forma pública de conhecimento público que tem desenvolvido princípios para lidar com o passado. Isto não quer dizer que é uma disciplina fixa e acabada, ou que é a única forma de se lidar com o passado, ou que são requeridas capacidades esotéricas que só intelectuais muito capazes podem ter tempo e competência para dominar*". (2008, p.13).

Por outro lado, ao se colocar a pergunta, "Então, o que é

aprendizagem histórica", JörnRüsen (2010) reafirma sua posição de que se trata de um processo básico e fundamental que tem como referência a ciência da história e isso leva à mudança da didática da história para a consciência histórica como base de todo o ensino e aprendizado da história, podendo-se associar e explicar a consciência histórica como teoria da aprendizagem histórica.

Essa mudança de eixo do referencial da Didática da História encontra guarida também, no principal ponto de convergência entre autores como JörnRüsen, Bodo Von Borries, Peter Lee, Isabel Barca. Eles propõem a necessidade de se desenvolver projetos e propostas de diretrizes curriculares e manuais didáticos que enfatizem o trabalho com as operações mentais da consciência histórica que desenvolvam a narrativa, porque é somente a partir desta que o conhecimento torna-se consciente, ou autoconhecimento e o sujeito aumenta sua capacidade de ver o passado como passado histórico e não somente como passado prático ou passado morto. Isso porque a aprendizagem histórica só é aprendizagem quando ela muda os padrões de interpretação do passado, o que pressupõe um processo de internalização dialógica e não passiva do conhecimento histórico, além de uma exteriorização para fora, no sentido de mudar a relação com a vida prática e com o outro e *torna-se original perguntar que uso a história tem ou por que a história poderia ser aprendida. Se nosso conhecimento do mundo presente não é nunca um "conhecimento instantâneo", e nos traz, quer queira, quer não, alguma concepção substantiva do passado, então, ser historicamente ignorante é, justamente, ser ignorante.* (LEE, 2012, p.26).

REFERÊNCIAS

BARCA, Isabel. *Educação histórica: uma nova área de investigação?* In: ARIASNETO, J. M. (org.) Dez anos de pesquisas em Ensino de História. Londrina: AtritoArt, 2005.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: história*. Brasília: MEC/SEF, 1998

CHARLOT, Bernard. Da relação com o saber. Porto Alegre: Artmed, 2000

CHERVEL, André; COMPÈRE, Marie-Madeleine. *As humanidades no ensino*. In: Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 25, n. 2,149-170, jul./dez. 1999.

CHEVALLARD,Yves. *La transposición didáctica: del saber sabio al saber a ser ensinado. Argentina*: Aique Grupo Editor S.A., 1997.

CUESTA, Raimundo. *El código disciplinar de la historia escolar en España: Algunas ideas para la explicación de la sociogénesis de una materia de enseñanza*. In: Encounterson Education, Volume 3, Fall 2002, p 2–41. Disponível em: http://educ.queensu.ca/~eoe/2002/cuesta.pdf [capturado em 01 de outubro de 2005].

DIVARDIM, Thiago .*A relação ensino e aprendizagem como práxis: a Educação Histórica e a formação de professores.* Curitiba: Universidade Federal do Paraná, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2012 (dissertação de mestrado).

DUBET, François. El declive de la institución. Barcelona: Gedisa, 2006

DUBET, F./MARTUCCELLI, Danilo. Em la escuela. Sociologia de la experiência escolar. Madrid: Losada, 1998

EZPELETA, Justa/ROCKWELL, Elsie. *Pesquisa Participante*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989

FURET, François. *O nascimento da história*. In: Idem. *A Oficina da História*. p 109-35, 1º v. (Trad. Adriano Duarte Rodrigues) Lisboa, Gradiva, 1986.

GRENDEL, Marlene. *De como a didatização separa a aprendizagem histórica do seu objeto: estudo a partir da análise de cadernos escolares.* Curitiba: Universidade Federal do Paraná, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2009 (tese de doutorado).

LEE, Peter. Educação Histórica, consciência histórica e literacia histórica. In. BARCA,I.(org.) Estudos de consciência histórica na Europa, América, Ásia e África. Braga: Uminho, 2008

LEE, Peter. Em direção a um conceito de literacia histórica. In Revista Educar. Dossiê Educação Histórica. Curitiba: UFPR, 2006.

LEE, Peter. History in the classroom. In How Students Learn. Washington: The national academies press, 2005

LEE, Peter. PorqueAprender História. Educar em Revista. Dossiê *História, Epistemologia e Ensino. Desafios de um diálogo em tempos de incertezas.* N.42;Out.-Dez.2011, pp.19-42

LEITE, Miriam Moreira. *O ensino da Historia. No primário e no ginásio.* São Paulo: Cultrix,1969

MEC/UNESCO/FCC. *As propostas curriculares oficiais. Análise das propostas curriculares dos estados e de alguns municípios das capitais para o ensino fundamental. Subsídios para a elaboração dos parâmetros curriculares nacionais.* Mec/Unesco/Fundação Carlos Chagas, 1995.

MEDEIROS, Daniel. *Jovens incluídos, consciência histórica e vazio pedagógico: um estudo de caso.* Curitiba: Universidade Federal do Paraná, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2002 (dissertação de mestrado).

MENDES, Murillo. *A história no curso secundário*. São Paulo: Graphica Paulista, 1935.

NADAI, Elza. *O ensino de História no Brasil: trajetória e perspectiva*. In: Revista Brasileira de História. v.13, nº 25/26, p-. São Paulo, set-92/ago-93.

OAKESHOTT, Michael. Sobre a Historia. Rio de Janeiro: Topbooks, 2003.

PRATS, Joaquín. *La Enseñanza de la Historia y el debate de las humanidades.* In: Tarbiya. Revista de investigación e innovación educativa. Monográfico: La Educación científica y humanística. Madrid. ICE Universidad Autónoma de Madrid, Maio de 1999. Disponível em: http://www.ub.es/histodidactica/articulos/humanidad.htm [capturado em 25 de Maio de 2005].

RÜSEN, Jörn. Razão *Histórica: Teoria da História: Fundamentos da ciência histórica*. [trad. Estevão de Rezende Martins] Brasília: Editora da Unb, 2001.

RÜSEN, Jörn. *JörnRüsen e o ensino de história*. (SCHMIDT, M.A./ BARCA I./MARTINS, E.R.orgs. Curitiba: Editora da UFPR/ Braga: UMINHO, Instituto de Educação), 2010.

SERRANO, Jonathas. *Como se ensina a história*. São Paulo: Comp. Melhoramentos, 1935.

SCHMIDT, M.A./ BARCA, I. Aprender historia: perspectivas da educação histórica. Ijuí: Unijui, 2009.

SCHMIDT, M.Auxiliadora. *Os parâmetros curriculares e a formação do professor: algumas reflexões.* In. CAINELLI, M./SCHMIDT, M.A. III Encontro perspectives do Ensino de História. Curitiba: Aos quatro ventos/UFPR, 1999.

SCHMIDT, M.Auxiliadora. O aprender da História no Brasil: Trajetórias e Perspectivas. In.OLIVEIRA, M.M.D./CAINELLI, M.R./OLIVEIRA, A.F.B; orgs. *Ensino de História: múltiplos ensinos em*

múltiplos espaços. Natal: Editora da UFRN, 2008, pp.9-20.

SILVA, André Luiz Batista. *Concepções e significados de aprendizagem histórica na perspectiva da experiência de professores de história*. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2011 (dissertação de mestrado).

BORRIES, Bodo Von. Competence of historical thinking, mastering of a historical framework, or knowledge of the historical canon? In. *National History Standards: The Problem of the Canon and the Future of History Teaching.* New York: Information Age Publishing, 2009, pp. 283-306.

WILLIAMS, Raymond. *Cultura e sociedade*: 1780:1950. (trad. L. H. B. Hegenberg, O. S. da Mota e Anísio Teixeira). São Paulo: Nacional, 1969.

________. *The long Revolution*. New York: ColumbiaUniversityPress, 1961.

ZAMBONI, Ernesta. *Projeto pedagógico dos parâmetros curriculares nacionais: identidade nacional e consciência histórica*. In: Cadernos Cedes, Campinas, v. 23, n. 61,367-377, dezembro 2003. Disponível em http://www.cedes.unicambr [capturado em 25 de maio de 2005].

Memórias do Totalitarismo: cultura histórica e educação patrimonial

José Miguel Arias Neto
Programa de Pós-Graduação em História / UEL

> *"Qual a lei fundamental que observamos em todos os grandes fenômenos da História? A mim parece-me ser esta: que por toda a parte, na Terra, acontece tudo quanto nela pode acontecer, em parte de acordo com a situação e as necessidades do lugar, em parte de acordo com as circunstâncias e as condições da época, em parte de acordo com o caráter nato ou adquirido dos povos.*
> Johan Gottfried Herder. Idéias para a Filsosofia da História da Humanidade, 1784-1791.

> *"Le patrimoine est um recours pour temps de crise. S'il y a ainsi de moments du patrimoine, Il serait illusoire de s'arrêter sur une acception unique du mot. Au long des siècles, des pratiques de type patrimonial dessinent des temps du patrimoine, qui correspondent à dês manières d'articuler d'abord présent et passe, mais aussi, avec lês remises em cause de La Révolution, le futur: présent, passe et futur.*
> François Hartog. Régimes d' Historicité, 2003.

Introdução

Abordar as relações entre cultura histórica e educação patrimonial é um desafio, pois envolve uma gama complexa de questões. Estas dizem respeito à definição de cultura histórica, patrimônio e educação patrimonial.

Buscar-se-á aqui, na medida do possível, articular algumas meditações sobre estes temas a partir de uma determinada experiência realizada no âmbito do Centro de Documentação e Pesquisa Histórica

da Universidade Estadual de Londrina, no ano de 2007, intitulada: Memórias do Nazismo: 70 anos da Exposição Entartete Kunst (Arte Degenerada).

Uma remissão inicial a Jorn Rusen é fundamental. Em um texto de 2009, Rusen afirma que o conceito de cultura histórica "*contempla as diferentes estratégias de investigação científico-acadêmica, da criação artística, da luta política pelo poder, da educação escolar e extra-escolar, do ócio e de outros procedimentos de memória histórica pública, como criações e expressões de uma única potencia mental*"[1].

O que importa reter aqui, para fins deste texto, é que Cultura Histórica diz respeito a uma articulação, a um conjunto de relações que se referem à maneira particular "*de abordar interpretativamente o tempo, precisamente aquela que resulta em algo como história enquanto conteúdo da experiência, produto da interpretação, medida de orientação e determinação de finalidade*".[2] Esta particularidade diz respeito à construção de uma representação do passado pela rememoração[3], ou seja, uma reatualização do passado no presente. Trata-se, portanto, de uma narrativa que confere sentido e significado à existência humana no tempo presente. Esta narrativa é sempre coletiva. Como observou Maurice Halbwachs, os indivíduos são pontos convergentes de várias correntes do pensamento coletivo e para constituir uma lembrança não basta reconstruir uma imagem do passado: "*Il faut que cette reconstruction s'opere a partir de donnés ou de notions comunes qui se trouvent dans notre esprit aussi bien que dans ceux dês autres, parce qu'elles passent sans cesser de ceux-ci à celui-là et reciproquement, ce qui n'est possible que s'ils on fait partie e continuent à faire partie d'une même société*[4].

[1] RUSEN, Jorn (2009). ¿ Qué ES La cultura história¿ Reflexiones sobre uma nueva manera de abordar la história. Traducción de F. Sánches Costa e Ib Schumacher. Unpublished Spanish version of the German original text in K. Füssmann, H.T. Grütter and J. Rüsen, eds. (1994). *Historische Faszination. Geschichtskultur heute*. Keulen, Weimar and Wenen: Böhlau, pp. 3-26]. http://www.culturahistorica.es/ruesen.english.html . p. 2.

[2] Idem, p. 6.

[3] Sobre a questão da memória ver: HALBWACHS, Maurice. *La mémoire collective*. Paris: PUF, 1950.

[4] Idem, p. 13.

Estas formulações abriram o caminho para a compreensão da diversidade humana a partir das múltiplas temporalidades sociais e nas relações entre passado e presente. O ato de rememorar é em si um evento histórico de grandes proporções, no qual o passado é ressignificado, um resultante da experiência da rememoração da vida vivenciada.

Mas não é apenas no campo dos vários grupos sociais que se dá este processo. Há que se atentar também para os usos públicos e institucionais da memória, da história e da educação, dimensões fundamentais da cultura histórica. A historiografia, ainda, é um processo de ressignificação do passado a partir do lugar[5] do historiador. Estes níveis, contudo, a despeito de suas diferenças se articulam, posto que, como já observou Benedetto Croce, o termo história comporta duas dimensões: a história vivida e a narrativa sobre esta vida[6]. Assim, este texto tentará articular estes níveis.

Iniciemos com Leopold Von Ranke. Em texto de 1831, intitulado *Idee der Universalhistorie,* Ranke procura estabelecer o campo da história libertando-a do domínio da filosofia e, ao mesmo tempo, estabelecendo suas características: A História –diz ele – "*se diferencia das demais ciências porque ela é, simultaneamente, uma arte. Ela é ciência na medida em que recolhe, descobre, analisa em profundidade; e arte na medida em que representa e tornar a dar forma ao que é descoberto, ao que é apreendido. Outras ciências contentam-se simplesmente em registrar o que é descoberto em si mesmo: a isto se soma, na historia, a capacidade de recriação. Enquanto ciência, ela se aproxima da Filosofia; enquanto arte, da poesia*[7]. Assim, a atividade do historiador residiria em uma investigação e, ao mesmo tempo, de reconstrução criativa do passado. Isto implicava em um princípio metódico com severas exigências para a pesquisa: a) amor a verdade: com isto quer dizer Ranke que se deve ter uma consideração elevada por aquilo que ocorreu, evitando-se tratar o fenômeno como

[5] CERTEAU, Michel de. *A escrita da história.* Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

[6] CROCE, B. *A História: pensamento e ação.* Rio de Janeiro: Zahar, 1962.

[7] RANKE, Leopold Von. O conceito de história universal. In MARTINS, Estevão de Rezende (org.). *A história pensada.* São Paulo: Contexto, 2010, p. 202.

reflexo de nossas teorias e nossa imaginação; b) investigação documental pormenorizada e aprofundada dedicada ao fenômeno; c) um interesse universal, o que implicaria em um interesse uniforme pelos campos da investigação para se evitar explicar um pelo outro, ou seja, pelo simples jogo das influências de um sobre o outro; d) a fundamentação do nexo causal, ou seja, um pragmatismo fundado na investigação documental; e) o apartidarismo; f) a compreensão da totalidade.

Essas formulações rankeanas interessam aqui, na medida em que elas apontam para uma esta investigação particularizada, que possibilitaria ao historiador *representar o conhecimento*, conferir um sentido à existência humana. E um sentido pleno no presente. Trata-se, como todos o sabem, da ideia de civilização, que não prescinde das histórias nacionais: *Ranke pensava nesse tipo de nacionalismo, ao escrever que "na passagem das diversas nações e dos diversos indivíduos à idéia de humanidade e de cultura... [tem-se] um progresso efetivo"*[8].

Sobre esta passagem, observa Jorn Rusen, que "*essa idéia (historicista) da multiplicidade na unidade, reforça, na cultura histórica, as posições e as energias mentais que vêem a alteridade dos outros não como ameaça ao próprio eu, mas como sua confirmação (pelo reconhecimento mútuo)*[9].

Esta ideia também prescinde de uma história finalista. Como já o demonstrou Sérgio Buarque de Holanda[10] Ranke, em sua famosa e mal entendida frase *wie es eigentlich gwesen ist*, retoma as formulações de Herder que em suas Ideias para a Filosofia da História da Humanidade, de 1784, afirmava serem *as forças vivas do homem as molas da história humana* e que a "*história é a ciência do que é e não a ciência daquilo que poderia porventura ser, de acordo com os desígnios ocultos do destino".*[11] Assim, apoiado em Herder, Ranke contrapõe-se à ideia de Kant, de uma finalidade última (Endzweck) da história, uma escatologia para a

---

[8] Apud. Rusen, Jorn. *História viva*. Brasília: Editora da UNB, 2010, p. 128.

[9] Idem, ibidem.

[10] HOLANDA, Sérgio B. Ranke: História. São Paulo, Ática, 1974. Introdução: O atual e o inatual em Leopold Von Ranke.

[11] HERDER, J. G. Ideias para a Filosofia da História da Humanidade. In GARDNER, Patrick. Teorias da história. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 1984, p. 43-49.

moral. Esta afirmação de uma história *sem finalidade* valeu a Ranke acusações de indiferença e relativismo ético: "*Lord Acton (...) censurava principalmente nele, como, aliás, na maioria dos intelectuais e homens públicos alemães de sua época (...) era, o pouco caso alarmante que, a seu ver, pareciam mostrar pelos princípios morais perenes*[12]." Mas se Ranke recusa a ideia de uma *finalidade moral* na história é porque refuta a ideia de uma *história mestra da vida,* com seu cortejo de exemplos e prescrições morais. Como consequência - de grandes implicações para os estudos históricos – não há um destino dado *apriori* a ser cumprido pela humanidade. Por outro lado, a história tem um sentido conferido pelo historiador em seu trabalho artístico de reconstrução do conhecimento a partir de seu presente. É a busca rankeana pelos"nexos causais"que permitirão a formulação de"totalidades significativas"na história. Essas aparecem- e aqui se reata com a filosofia de Hegel -como a realização do espírito no mundo, como aquilo que essencialmente é, e o trabalho do historiador é olhar com olhos imparciais – pelo lado da ciência – e reconstituir o conhecimento por meio da escrita – pelo lado da arte.

Esse cosmopolitismo se despedaça em 1870. Após a guerra franco-prussiana de 1870, a nova geração de metódicos franceses estreita, particulariza e identifica a História à nacionalidade. A história torna-se uma pedagogia e um sistema de ensino, que arrasta consigo na torrente do progresso o cortejo de mortos de uma sociedade assolada pelo furor da guerra e da destruição.

Assim, um aspecto fundamental deste contexto nacionalista diz respeito ao desenvolvimento da História como narrativa que sacraliza a nação: as origens, o desenvolvimento, a representação da nação como uma militância da cidadania nas definições do século XIX. François Furet, num texto intitulado o nascimento da História, aponta para o fato de que ela surge da fusão da história filosófica e da pesquisa antiquaria: daí o surgimento da disciplina que tem um objeto (a nação) um método (erudito-filológico) e uma pedagogia: a formação

[12] HOLANDA, S. B. *Op. Cit.*, p. 8.

do cidadão[13]. Embora esta fusão apareça, por assim dizer, bastante linear no texto de Furet, a questão é bastante complexa. Por exemplo, Arnaldo Momigliano aponta a problemática relação entre antiquários e historiadores[14] e Antony Grafton[15], seu discípulo americano, nega que esta "fusão" esteja conclusa, inclusive em nossos dias. Estudando as notas de rodapé na tradição ocidental, Grafton evidencia como ainda em nossos dias o trabalho do historiador possui esta duplicidade: de um lado, ele é uma narrativa sobre determinado objeto e, de outro, conta a história da própria pesquisa e da construção metodológica.

A hagiografia da nação é, por exemplo, o programa de La Revue Historique, editada por Grabriel Monod, a partir de 1876. Fruto da derrota de Sedan que amputou a Alsácia e a Lorena, uma de suas preocupações é o resgate da integridade territorial perdida. Diz Gabriel Monod: *No que se refere especialmente à França, os acontecimentos dolorosos que criaram em nossa pátria facções hostis, vinculadas a tradições históricas especiais, e aquelas que, mais recentemente foram mutilando devagar a unidade nacional criada pelos séculos obrigam-nos a despertar afinal, na alma da nação a consciência de si mesma por meio do conhecimento profundo de sua historia*[16]. Sobre esta passagem François Dosse observa: *A historia tem, portanto, um valor essencialmente nacional de reconquista das fronteiras exteriores e de pacificação do interior*[17].

Também não é por acaso que no século XIX surge na Europa uma cartografia "nacionalista", cuja função era a de promover uma "consciência nacional": "*tanto à geografia como à história eram dados papéis importantes na educação cívico-patriótica*".[18] A ideia que a geografia e a história se complementavam data deste período. O geógrafo Adrien-Hubert Brué, na introdução de seu *Atlas* de 1828, afirmava:

[13] FURET, François. *A oficina da História.* Lisboa: Gradiva, s/d, p. 109-137.

[14] MOMIGLIANO, Arnaldo. *As raízes clássicas da historiografia moderna.* Bauru: EDUSC, 2004. Especialmente o capitulo: *o surgimento da pesquisa antiquaria.*

[15] GRAFTON, Anthony. *As origens trágicas da erudição.* Campinas: Papirus, 1988.

[16] MONOD, Gabriel. Introdução. Do progresso dos estudos históricos na França desde o século XVI. Revue Historique, Tomo I, 1876. In SILVA, Glaydson Jose (Org.). *A escola metódica.* Campinas: UNICAMP, 2006, p. 61.

[17] DOSSE, François. *A história à prova do tempo.* São Paulo: EDUNESP, 1999, p. 17.

[18] BLACK, Jeremy. *Mapas e história: construindo mapas do passado.* Bauru: EDUSC, 2005, p. 99.

> *"La géographie doit être une compagne fidèloe de l'histoire; elle en rend l'étude plus sure et plus facile. Sans le secours qu'elle lui prête;ses tableaux ressemblent à des peintures d'une blle ordonnance, d'un dessein admirable, si l'on vent, mais qui manquent de lumière; la memóire erre alors confusément dans un chaos de faits et de dates qui ne se rapportent à rien; au moyen de ces secours, au contraire, tout se fixe avec ordre; l'histoire a décrit un événement: la géograophie fait voir en quelque sorte le lieu qui en fut le theater; l'un et l'autre s'aidant mutuellement restent ineffacablement empreints dans l'esprit du lecteur"*[19].

Ernest Lavisseé o grande mestre desta história nacionalista. É no Petit Lavisse que as crianças da escola pública aprenderão a história da nação, narrativa que conta batalhas heroicas nas quais muitos sacrificaram a vida pela pátria. No Dicionário de Pedagogia de 1885, Lavisse escreve o verbete História, no qual observa aos professores: "*Se não se tornar um cidadão compenetrado de seus deveres e um soldado que ama seu estandarte, o professor terá perdido tempo. Isso é o que deve dizer aos futuros mestres o professor de história da escola normal como conclusão de seu curso"*[20].Este programa foi tão bem sucedido que, ninguém menos que Marc Bloch escreve em seu brilhante testemunho intitulado *A estranha derrota,* de 1940:"*Sou judeu, se não pela religião, que não pratico (...) ao menos por nascimento. (...) Só reivindico minha origem num único caso: diante de um antissemita". Mas (...) as pessoas que venham fazer oposição ao meu testemunho (...) responderei que meu bisavô foi soldado em 1793, que meu pai serviu em 1870, em Estrasburgo, diante do cerco, que meus dois tios deixaram voluntariamente a Alsácia natal, depois de sua anexação ao Segundo Reich, que fui criado no culto dessas tradições patrióticas, das quais os israelitas do êxodo alsaciano sempre foram os mais ardentes defensores; e enfim, que a França, (...) será sempre a pátria da qual não saberia arrancar meu coração. Nasci aqui, bebi na fonte de sua cultura, fiz de seu passado o meu, só respiro bem sob seu céu e tenho me esforçado, por meu lado, para defendê-la o melhor*

[19] Apud BLACK, Jeremy. *Op. Cit.,* p. 104.
[20] Apud DOSSE, François. *Op. Cit.*, p. 18.

que puder"[21]. Neste processo de construção da "Nação", três elementos precisam ser destacados.

O primeiro deles diz respeito ao desenvolvimento econômico. A ideia de um desenvolvimento cumulativo consolida-se com o surgimento da sociedade industrial. Como observa Ernest Gellner, trata-se da passagem para uma sociedade nacional moderna em que *o "princípio-chave de validação não é a riqueza como tal, mas afluência crescente. Essa sociedade baseia-se não apenas na grande riqueza, mas acima de tudo, no crescimento econômico. O que legitima a ordem social é a previsão de uma melhora contínua (...). A idéia de progresso é a expressão filosófica dessa atitude"*[22].

As transformações econômicas implicaram na formação de um novo cidadão, útil, morigerado, trabalhador e disciplinado, como fundamento da nova ordem. Assim, a formação de um sistema de instrução pública tornou-se uma obrigação do Estado, visando a padronização cultura, dito de outro modo, a busca do apagamento das diferenças culturais locais e regionais, isto é, da diversidade tão valorizada pelos românticos[23], em favor da unidade nacional. A sociedade industrial avançada "*não só permite, como exige a homogeneidade da cultura (...)tem que ser padronizada e disciplinada. Tudo isso só pode ser obtido através da educação contínua. Esse tipo de sociedade é marcado pela implementação quase completa do ideal da educação universal. (....) o produto final: uma sociedade móvel, atomizada e igualitária, com uma cultura padronizada que seja letrada (...) e cuja manutenção, disseminação e fronteiras sejam protegidas por um Estado. Dito de maneira ainda mais sucinta: uma cultura, um Estado; um Estado, uma cultura"*[24].

[21] BLOCH, Marc. *A estranha derrota.* Rio de Janeiro: Zahar, 2010, p. 12-14.

[22] GELLNER, Ernest. O advento do nacionalismo e sua interpretação: os mitos da nação e da classe. In BALAKRISHNAM, Gopal (org.). *Um mapa da questão nacional.* Rio de Janeiro: Contraponto, 2000, p. 117

[23] Sobre a questão ver: RODRIGUES, Antonio E. M. Em busca de novos horizontes: reflexões sobre a cultura romântica. In VARELLA, Flávia F et all. (Orgs). *A dinâmica do historicismo.* Belo Horizonte: Argumentum, 2008 e SAFRANSKI, Rudiger. *Romantismo: uma questão alemã.* São Paulo: Estação Liberdade, 2010.

[24] Idem, p. 119.

Patrimônio e Nação

Neste sentido, interessa aqui, particularizar a temática do surgimento da noção moderna de Patrimônio. Antes de tratar de casos específicos, uma definição mais geral, que importa na percepção de que Patrimônio, antes de tudo, é constituído por determinadas relações com o mundo e com o tempo. De acordo com François Hartog,

> *"une manière d'être qui reli entre eeles e donne sens a ces pratiques. Um certain mode de rapport au monde e au temps. Une consciênce, le plus souvent inquiete, que quelque chose (objet, monument, site, paysage) a disparu ou est em passe de disparaître d l'horizon. Il faut donc une crises du temps"*[25].

Trata-se, pois, da atribuição de significados e de ressignificações de acordo com determinada temporalidade:

> *"Si l'on reprend la classification propose par Krzysztof Pomian, les objets du patrimoine sont des 'semiophores': des 'objets visible investis de significations'. Que patrimoine et temporalités soient indissolublement liés est une evidénce, puisque le patrimoine est la réunion dês sémiophores que se donne, à um moment (et pour um moment), une societé. Ils traduisent donc le type de rapport qu'une societé decide d'entretenir avec le temps. Le patrimoine rend visible, exprime un certain ordre du temps, où compte la dimension du passé. Mais il s'agit d'un passe dont le présent ne peut on ne veut detacher completement. Qu'il s'agisse de le célébrer, de l'imiter, de le conjurer, d'em tirer du prestige ou, simplement, de pouvouir le visiter. Regardant vers le passe, le souci patrimonial serait-il seulement ou même principalmente passéiste¿ Non, puisqu'il s'ágit du passe – d' un certain passe – dont une forme de visibilité importe au présent"*[26].

Assim, Hartog aponta momentos "patrimoniais" específicos, como, por exemplo, as relíquias cristãs não são apenas "narrativas

[25] HARTOG, Francois. *Régimes d'historicité: presentisme et experience du temps.* Paris: Editions du Seuil, 2003, p. 166.

[26] Idem, p. 166-167.

memoriais" do evento fundador do cristianismo – a Vida de Cristo. São também insígnias de legitimação de um poder de direito divino e signos junto aos que se reconhecem como membros daquela nação nova dos cristãos.

Já o caso do Japão é interessante, pois após a Revolução Meiji, o país foi dotado de uma legislação de proteção de obras arquiteturais e artísticas que permitem entrever a diferença de concepção sobre patrimônio. Duas leis no século XIX, 1871 e 1897, diziam respeito à preservação de antigos santuários e templos. A lei de 1897 introduz a noção de *tesouro nacional*, o que, segundo Hartog, indica que o valor do objeto deriva do seu fundo imaterial, sua origem divina[27]. Em 1919, junta-se a este conjunto, uma lei sobre a preservação de sítios históricos, de monumentos naturais e, em 1950, uma lei sobre a proteção do patrimônio cultural intangível. Hartog então ressalta duas particularidades desta legislação. A primeira, é que ela prevê a *reconstrução periódica de certos edifícios religiosos.* A cada 20 anos, o santuário da deusa Amaterasu é reconstruído identicamente com madeira de cipestre. Não há, portanto, o dilema ocidental de conservar ou restaurar. A segunda, diz respeito ao fato de que a legislação de 1950 confere ao artista e ao artesão um título que pode recompensar um indivíduo ou um grupo que é o de "detentor de um importante patrimônio cultural intangível" com benefícios financeiros, mas que obriga a estes a transmitir seu saber. Assim, o que importa reter aqui é que é esta disposição em que o objeto é menos importante do que a atualização de um saber fazer que se transmite e assim se atualiza[28]. Trata-se, portanto, de outra relação com a sociedade e com o tempo, distinta da linear ocidental.

Mas, nem sempre o ocidente vivenciou um tempo linear.

No mundo antigo, a ideia de um tempo que descreve um movimento cíclico que remete à eternidade. Assim, a vida do homem e a existência do mundo, dado a sua perenidade, pode ser representada

[27] Idem, p. 168.
[28] Idem, p. 169.

como uma reta finita. A história, cujo fundamento é o ver e o ouvir, tem a finalidade de preservar as ações e palavras dos homens[29]. Os monumentos, estátuas, quadros, são restaurados para a eternidade de um mundo assim constituído, bem como de suas formas políticas. Como observa Roland Mortier *"la ruine – curieusement inexistante pour lês Grecs – n'interesse les Latins que comme image matérielle du Destin: elle n'est pás une présence, mais une absence, ou un vide, le témoignage d'une grandeur disparue, la marque négative de la grandeur détruite"*[30].Restaurar, portanto, é assegurar a durabilidade em um mundo, cuja grandeza é permanentemente ameaçada pelo envelhecimento e pela decrepitude.

A Renascença se volta para a Antiguidade como modelo. É porque ocorreu um deslocamento na ordem do tempo: o passado é passado, e está lá, como *recurso e como fonte*. Assim, os monumentos passam a ser investidos de um valor artístico e histórico. O que comanda esta operação é o ideal de restituição, um deslocamento da *história como mestra da vida*. Esta restituição é vista como restauração (*renovatio*). Lorenzo Valla, por exemplo, se torna um dos defensores da assimilação entre o latim e Roma: "*...restaurer le latin dans son excelence classique équivaut a refonder Rome"*[31]. Assim há uma refundação de um modelo de autoridade: *L'audace de la Renaissance avait besoin d'um example, et Il ne pouvait pás en ètre de autre que toute la réalité, littérairement connue, d''um modele antique resplendissant de gloire (...). L'audace consistait à élire ce passe. D'oú un"ordre de réverence"qui était aussi um ordre du temps. Lé passé antique est passe et son example fait autorité"*[32].

Éno contexto do iluminismo, da revolução industrial e da revolução francesa, que o passado adquire a forma de uma origem e torna-se assim História. O surgimento da disciplina, com seu modelo narrativo linear, que tem por função glorificar a nação e formar o cidadão, expressa este deslocamento do tempo. O patrimônio torna-

[29] ARENDT, Hannah. O conceito de história antigo e moderno. In. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 2001, p. 69-126.

[30] Apud HARTOG, François. *Op. Cit.*, p. 170.

[31] Idem, p. 178.

[32] Idem, p. 183. Também: LEFORT, Claude. O nascimento da ideologia e do humanismo. In *As formas da História*. São Paulo: Brasiliense, 1978.

se também nacional. A revolução é este momento de criação: *La Révolution este ce moment d'appropriation collective, ou sés acteurs ressentent l'orgueil de voir um patrimoine de famille devenir um patrimoine collectif. De même qu'il y a transfert de souveraineté, il y a a transfert de proprieté: au nom et sur le nom de la Nation*.

O tempo torna-se assim, ele próprio o ator do grande drama da história da humanidade: o passado uma herança, o presente, a experiência inédita, imediata e um futuro aberto ao progresso da humanidade: está-se diante do universal, da aceleração do tempo. Como observa Hartog: *Le patrimoine est um recours pour temps de crise. S'il y a ainsi des moments du patrimoine, il serait illusoire de s'arreter sur une acception unique du mot. Au long des siècles, des pratiques de type patrimonial dessinent des temps du patrimoine, qui correspondent à des manières d'articuler d'abord présent et passe, mais aussi, avec les remises em cause de la Révolution, le futur: présent, passe et futur.*[33]

Paralelamente, as lutas sociais e democráticas ao longo do século XIX e XX opuseram-se a esta memória e a esta patrimonialização da nação, em nome das memórias parciais dos vários grupos sociais, todos buscando ser reconhecidos como legítimos. O estado agora deve criar as condições para salvaguardar o que é tido por patrimônio pelos diversos atores sociais. O memorial suplanta a monumento: a memória deve ser mantida viva e transmitida.

Está-se mais uma vez diante da diversidade, que torna pertinente as questões: universal ou particular? Passado, presente ou futuro? Não mais impor os valores do estado nação, seus semióforos, mas provocá-los em uma remissão a um passado que se foi a um eterno presente e a um futuro que não é mais promissor e que se apresenta em sua decrepitude antes de sua realização? Tentar-se-á ensaiar algumas reflexões sobre estes tópicos a partir da experiência do evento: Memórias do Nazismo: 70 anos da Exposição Entartete Kunst (Arte Degenerada).

---

[33] Idem, p. 205.

Memórias do terror: 70 anos da Exposição Entartete Kunst (Arte Degenerada)

Em 2007, o Centro de Documentação e Pesquisa Histórica da Universidade Estadual de Londrina realizou, em conjunto com a Associação Livre[34], o evento Memórias do Nazismo: 70 anos da Exposição Entartete Kunst (Arte Degenerada). Realizado nos dias 03 e 04 de outubro, a programação do evento era composta pela exibição em dois horários e discussão dos filmes: *Arquitetura da Destruição*[35] de Peter Cohen e *O triunfo da vontade*[36] de Leni Riefenstahl. Além disto, foram montadas a instalação Re(de)genere e uma exposição virtual na homepage do CDPH - Centro de Documentação e Pesquisa Histórica.

A questão que se apresenta é: por que Memórias do Nazismo? Não deveria ser o fenômeno, já condenado quase que universalmente, esquecido, ou apenas lembrado pela sua face mais cruel: os campos de extermínio e o Holocausto? Este último é permanentemente reificado no mundo contemporâneo, por meio de múltiplas mídias, e tem a força de propaganda política nas questões do chamado Oriente Médio, cuja finalidade escapa aos objetivos deste texto, mas não pode, por outro lado, deixar de ser registrado.

Como efeito da propaganda, o Nazismo acaba se reduzindo ao Holocausto, isto é, à sua manifestação mais tardiamente conhecida em sua totalidade. Somente após a derrota da Alemanha na Segunda Guerra foi possível avaliar a extensão da tragédia que se abateu sobre os judeus, ciganos, negros, homossexuais e outros grupos que o regime tentou exterminar.

A despeito da ampla literatura especializada que procura explicar o fenômeno, ela está restrita aos meios acadêmicos, enquanto que ao grande público restam os relatos dos sobreviventes, por si só, fundamentais: são as memórias da catástrofe, também exploradas por ampla bibliografia especializada, assim como pelo cinema.

---

[34] Associação Artística Londrinense.

[35] Suécia, 1992, 121 m. Versátil Home vídeo.

[36] Alemanha, 1936. Wonder multimídia.

Assim, a pergunta pode ser em sentido geral, respondida com a ideia de que, socialmente, as Memórias do Nazismo se limitam e se confundem com as do Holocausto. Mas, o Nazismo não é apenas o Holocausto. É também o roteiro que leva até ele: os campos de extermínio representam, segundo Tzvetan Todorov, o coroamento lógico do projeto[37]. Assim, seria importante fazer uma provocação ao público, no sentido de que este experimentasse a construção do nazismo e de sua reinterpretação contemporânea com objetivo de promoção de uma reflexão sobre o tema da intolerância. Melhor seria dizer, das várias formas de intolerância e de como, cada indivíduo é, pela aceitação, pelo silêncio, pela omissão e mesmo pela ação, responsável pelas práticas intolerantes. Optou-se assim, por trabalhar, a partir do campo da estética Nazista, isto é, a arte utilizada como propaganda da supremacia ariana, como ideal a ser instaurado pela guerra e pelo extermínio.

Neste sentido, a abordagem estético-política remete diretamente à reflexão sobre as práticas quotidianas, articulando determinada cultura histórica e um processo de educação patrimonial. De fato, não é o nazismo como resultante, mas as práticas dele advindas, muitas vezes invisíveis socialmente que devem ser discutidas. Isto porque não apenas a arte considerada degenerada pelos nazistas - cujas obras, ou pelo menos algumas delas atualmente são consideradas "patrimônio da humanidade"- mas a exposição "arte degenerada" de 1937 contraditoriamente coexistem em nossa sociedade, embora isto não seja imediatamente percebido[38].

Procurou-se, desde o início, isto é, desde a elaboração do cartaz do evento, fugir às imagens convencionais do Nazismo. Tratou-se de uma sobreposição de imagens de cartazes produzidos pelo regime sobre a arte, tendo ao fundo, em marca d'água o cartaz de lançamento de *O triunfo da vontade:*

[37] TODOROV, Tzvetan. *Em face do extremo.* Campinas: Papirus, 1995.

[38] A proposta chegou a causar certa polêmica: algumas pessoas se sentiram incomodadas com a exibição do filme *O Triunfo da Vontade*.

Assim, esperava-se atrair o público para o evento, partindo das próprias formulações estéticas do Nazismo: tratava-se de causar impacto e despertar a atenção para a proposta.

As duas exibições dos filmes estavam lotadas, e após os mesmos ocorreram os debates com o público presente.

Para os fins deste texto, importa explicar a dinâmica da arte instalação Re(de)genere. Segundo um de seus idealizadores:"*A arte instalação Re(De)Genere buscou criar um espaço interativo de reflexão sobre a intolerância a partir de uma interpretarão da exposição do Partido Nacional Socialista Alemão "Arte Degenerada" de julho 1937. O evento realizado em Munique reuniu obras de artistas modernos para mostrar ao público que a arte moderna seria um desequilíbrio alienante resultado da conjugação do*

dinheiro capitalista com a cultura de massa manipulada pelos comunistas. A arte foi utilizada como uma arma de indução, um forte veículo de propaganda ideológico-partidária, o artista "perfeito" seria aquele que reproduziria a Alemanha"perfeita"sob a luz da eugenia"[39].

O título da instalação convida à ambiguidade do sentido, permitindo uma interpretação mais aberta ao público: re(de) genere/regenere. Em outras palavras, trata-se de re(de)genenar o contemporâneo e ressignificá-lo na discussão da intolerância.

A instalação foi realizada na Sala de Eventos, do Centro de Letras e Ciências Humanas, da Universidade Estadual de Londrina. Foi idealizada pelos artistas: Gabriela Canale, Regina Egger Pazzanese e Guilherme Bacarat. A sala foi especialmente preparada: janelas vedadas para criar um ambiente escuro, reproduções de obras consideradas "degeneradas" foram fotocopiadas em preto e branco, e perfaziam uma galeria desde à entrada até a saída. Ao centro, cadeiras dispostas na forma da suástica e a projeção ininterrupta do vídeo "Re(de)genere, de 8:37[40].

Na entrada da exposição, a palavra: degenere, associada à imagem de Adolf Hitler

[39] BACARAT, Guilherme. Vídeo Arte-Instalação Re(de)genere : http://www.youtube.com/watch?v=WoDBbjC1b9E

[40] Este vídeo encontra-se postado noYoutube a despeito do fato da faixa de aúdio ter sido retirada por questões de direitos autorais: http://www.youtube.com/watch?v=BG6ogxyIO_s

Ao adentrar a exposição, o participante era provocado a manifestar-se no painel interativo, formado por uma imagem do nazismo ao topo, seguido da frase a ser completada: *admito, sinto um impulso de intolerância por...*

O resultado deste painel, que os participantes eram convidados a preencher espontaneamente, surpreendeu a organização: foi necessária a troca dos mesmos várias vezes, pois em dois dias mais de 600 pessoas se fizeram presentes à mesma. Esses painéis preenchidos compõem, juntamente com todo o material da exposição, o acervo do Centro de Documentação atualmente. Um estudo dos tipos de impulsos de intolerância do público pode ser realizado pelos pesquisadores.

Após esta inserção, o participante assinava o livro de visitação e era registrado com um número carimbado em seu pulso, como se estivesse adentrando a um campo de concentração:

O ato de numerar encontrava seu referente na própria exposição, associando o participante à situação, buscando criar um vínculo de solidariedade:

Ao adentrar a exposição propriamente dita, o participante se deparava com o discurso inaugural da exposição de 1937 colado no chão. De um lado, configurando uma espécie de galeria, imagens de

obras tidas como "degeneradas", fotocopiadas em preto e branco, retocadas nos detalhes pelos artistas:

Ao final da galeria, um convite:

A intenção era proporcionar ao participante, o impacto do termo higienização, associando a este o significante nazista. A porta

era falsa, isto é, somente uma simulação, mas praticamente todos os participantes tentaram abri-la para visualizarem o que haveria no seu interior, a despeito da imagem nela aposta.

Ao centro, então, a projeção do vídeo, que era assistido em carteiras dispostas na forma da suástica:

Do outro lado da sala, a galeria de saída apresentava o horror do totalitarismo nazista, o resultante da busca do belo, da arte total, empreendida pelo regime:

Do teto da sala, pendiam livros queimados, reproduzindo simbolicamente a destruição da cultura:

Finalmente uma nova, solicitação ao participante. Um segundo painel interativo, seguido da frase a ser completada: *Já fui discriminado por que sou...*

As folhas deste painel também compõem o acervo do evento, no Centro de Documentação e Pesquisa Histórica, podendo ser utilizado em estudos acerca da discriminação e da intolerância no mundo contemporâneo.

Na saída, um apelo pela ressignificação do mundo:

Além do vídeo Re(de)genere, a exposição ainda contou sua própria história em fragmentos por meio do vídeo Arte-Instalaçao Re(de)genere de 8:37[41].

Considerações finais

A noção de"arte degenerada"não é uma criação nazista, assim como as de anti-semitismo, de racismo e de outras que compuseram a ideologia do regime.

Foi Max Nordau, o cofundador do Movimento Sionista Internacional, juntamente como Theodor Herzl que, em 1893, publica um livro intitulado *Entartung* (Degeneração), em que afirmava, entre outras coisas, que"*toda arte moderna era patológica, incluindo ai Wagner, Marllarmé, Baudelaire e os impressionistas*"[42]. Evidentemente, Nordau compartilhava das visões decadentistas do final do século XIX, que terminou por ensejar uma reação conservadora que valorizava e reatualizava os ideais classicistas:

> *"esses setores (...) do conservadorismo reviravam o passado em busca de motivos para atualizar e avivar sua Weltanschauung (...) todos declaravam encarnar as virtudes imemoriais dos tempos pré-industriais. Além disso, inclinavam-se também a designar a cultura e a arte como os índices reveladores da saúde da sociedade civil e política. Em termos totalmente vagos, denunciavam a civilização moderna por desfigurar e destruir estilos, formas e gostos vitais e eternos da alta cultura. Sintonizados com os estetas e decadentes desencantados do fin de siècle, os ultraconservadores em particular, denunciavam a vida urbana como o principal viveiro da modernidade a que se opunham (...). Por sua vez apresentavam o conjunto de vilas e aldeias de camponeses, pequenos burgueses, clérigos e notáveis como o contra-ideal da cidade devassa"*[43]

---

[41] Este vídeo também encontra-se no Youtube: http://www.youtube.com/watch?v= WoDBbjC1b9E

[42] NICHOLAS, Lynn H. *Europa saqueada: o destino dos tesouros artísticos europeus no Terceiro Reich e na Segunda Guerra Mundial.* São Paulo: Companhia das Letras, 1996, p. 17.

[43] MAYER, Arno. *A força da tradição: a persistência do Antigo Regime, 1848-1914.* São Paulo:

Nos anos vinte, um grupo de"filósofos"da arte, partindo da noção de"degeneração"de Nordau, terminou por formular as ideias que configuraram o credo dos nazistas em relação a arte. Dois livros representam o ápice deste "pensamento":*Arte e Raça* de Paul Naumberg e *O mito do século XX* de Alfred Rosemberg. Este segundo, por exemplo, considerava o Expressionismo Alemão como "*sifilítico, infantil e mestiço*"[44].

Entartung (degeneração). A força da palavra e da expressão *Entartete Kunst* (Arte Degenerada) não pode aqui ser desprezada. Como observou Victor Klemperer[45], o efeito mais intenso da propaganda nazista não foram os discursos, panfletos ou bandeiras: "*o nazismo* – diz ele – *se embrenhou na carne e no sangue das massas por meio de palavras, expressões e frases impostas pela repetição, milhares de vezes, e aceitas inconsciente e mecanicamente (...). A* língua (...) conduz meu sentimento, dirige minha mente, de forma tão mais natural quanto mais eu me entregar a ela *inconscientemente (...) poucas palavras foram cunhadas pelo Terceiro Reich, talvez nenhuma. A linguagem nazista usa empréstimos do estrangeiro e absorve muito do alemão pré-hitlerista. Mas altera o sentido das palavras e a freqüência de seu uso*"[46]. É exatamente por isso que não se pode falar da *Entartete Kunst* sem uma referência, mínima, ao conceito de totalitarismo.

O ímpeto modernizante dos estados totalitários, especialmente do nazismo, pode, às vezes, ofuscar e até confundir diante dessa tentativa de retorno ao passado, ao classicismo e ao "ideal antigo do belo" adotado pelo regime no campo das artes. Esse deslocamento é, contudo, apenas uma apropriação realizada pelos ideólogos nazistas e por Hitler. E é no ambiente do *fin de siècle* e início do século XX que essa construção se processa.

A primeira questão diz respeito à ideia de movimento. O iluminismo, com a criação da ideia de um *progresso* indefinido em

---

Companhia das Letras, 1987, p. 290.

[44] NICHOLAS, L.H. *Op. Cit.*,p.18.

[45] KLEMPERER, Victor . *LTI, a linguagem do terceiro reich*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2009.

[46] Idem, p. 54-5.

direção a um futuro melhor, fez com que tudo fosse posto à égide das leis do movimento. As metanarrativas filosóficas definiram história e natureza como mudança, como transformação. É o caso do positivismo, do marxismo, do evolucionismo. O progresso era assim a superação do "velho", do "degenerado" na história e na natureza. A revolução para Marx é uma ruptura que advém do "apodrecimento", do "colapso" da "degenerescência" do capitalismo, promovendo o fim da *história* e dando origem ao reino da felicidade. Na natureza, a "seleção" dos mais fortes daria origem a uma nova humanidade. Assim, este novo mundo depende da execução lógica e fria das leis do movimento: *no corpo político do governo totalitário, o lugar das leis positivas é tomado pelo terror total que se destina a converter em realidade a lei do movimento da história ou da natureza. (...) O seu principal objetivo é tornar possível à força da natureza ou da história propagar-se livremente por toda a humanidade sem o estorvo de qualquer ação humana espontânea*[47].

Assim, é o bem da "raça pura", superior, que está em jogo nesta execução das leis naturais e históricas. A figura do *inimigo*, ou seja, aquele que, de um modo ou de outro, e, apenas por existir, representam a antítese deste bem. A síntese deste processo é o extermínio dos indesejáveis, portadores de deficiências físicas, homossexuais, as raças inferiores, ou seja, tudo aquilo que contraria esta visão de uma história sublimada pelo belo. É a partir desta lógica que se refaz o ideal antigo do belo pelo nazismo.

No limite, trata-se de efetivar na realidade a teoria do progresso, o que implica no caso do totalitarismo, na imagem da sociedade como um único corpo, isto é, como uma totalidade sem oposição, em que tudo se move em um movimento único. O inimigo, portanto, é uma doença a ser exterminada. Não se pode esquecer que o extermínio inicia-se com os alemães portadores de deficiência física, uma ameaça à integridade do corpo social do Reich. Não é, portanto, ao acaso, que as artes modernistas foram comparadas

[47] ARENDT, Hannah. *As origens do totalitarismo.* São Paulo: Companhia das Letras, 1989, p.516-517. Ver também LEFORT, Claude. *A invenção democrática.* 2 ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

à degeneração e à decrepitude: os experimentos modernos foram associados à representação das "doenças modernas", das "deformidades do corpo humano", das "raças inferiores", enquanto o belo e o saudável deveriam ser a expressão máxima do regime. Também, o pacifismo foi repudiado como *inimigo,* pois a *guerra* era a forma de regenerar o mundo.

Essa forma de pensar indica a natureza única do totalitarismo que - em oposição à monarquia com sua fundamentação na teoria do direito divino ou da democracia com seu fundamento na ideia de soberania popular - extrai unicamente de si, do processo revolucionário que o engendra, a sua legitimidade. Decorre disto que no limite não há sociedade, não há pensamento, não há divisão: apenas o corpo do regime.

A supressão da criação, da espontaneidade, do pensar e a estruturação de uma nova linguagem, como bem o demonstrou Klemperer, constitui a essência do nazismo. George Orwell, em seu livro *1984,* representa magistralmente este movimento da construção de uma nova linguagem, a partir do diálogo entre os personagens Syme e Winston:

> *"- como vai o dicionário – perguntou Winston (...)*
> *- (Syme)- a décima primeira edição será definitiva. Estamos dando à língua a sua forma final, a forma que terá quando ninguém mais falar outra coisa. (...) tenho a impressão de que imaginas que nosso trabalho consiste em inventar novas palavras. Nada disso! Estamos é destruindo palavras – às dezenas, às centenas, todos os dias. Estamos reduzindo à língua à expressão mais simples. (...). É lindo destruir palavras (...) Sabes que Novilingua é o único idioma do mundo cujo vocabulário se reduz de ano para na?* Não vês que todo o objetivo *da Novilingua é estreitar a gama do pensamento? No fim tornaremos a crimideia literamente impossível porque não haverá palavras para expressá-la. (...) Com efeito, não haverá pensamento, como hoje o entendemos. Ortodoxia quer dizer não pensar. Ortodoxia é inconsciência".*[48]

[48] ORWELL, George. 1984.www.lisandrosellis.kit.net/obras/**ORWELL**%20-%20**1984**.pdfSimilares, p.37-39.

Arte degenerada, raça degenerada, sociedade degenerada. No final, o objetivo é o desaparecimento da ideia, pois nada mais haverá senão o belo, o novo. Mesmo quando tudo se tornar ruínas, essas seriam memórias de um tempo em que o belo reinou sobre a terra.

Uma última confusão, portanto, deve ser ainda desfeita. O apelo ao passado, à ancestralidade greco-romana, o apelo ao sangue nórdico, ao vínculo com a terra, à germanidade foi por muitos confundido com um retorno ao romantismo. Victor Klemperer é um dos autores que promove esta vinculação: "*Eu tinha e tenho em mim a consciência inabalável a respeito da ligação íntima entre o nazismo e o Romantismo alemão. Pois tudo que caracteriza o nazismo está contido no romantismo como semente: a deposição da razão, a animalização do homem, a idealização do pensamento do poder, do predador da besta loura".*

Ainda que seja compreensível, a ideia constitui uma flagrante injustiça e um terrível anacronismo[49].

De fato, como já se observou aqui, o Romantismo foi responsável pelos mais generosos impulsos no sentido da compreensão e da valorização da diversidade e da multiplicidade. Impressionou e influenciou o pensamento iluminista. Este impulso torna iniludível a questão do universal e do particular. Há aqueles que tendem a compreender o nazismo como um fenômeno delimitado no tempo e no espaço. Porém, como outras vozes fazem lembrar, *a novidade* do evento totalitário coloca em questão a sua permanência e a sua universalidade. Uma destas vozes questiona nas ruínas de Auschwitz desde 1950: *"O crematório está fora de uso, hoje os nazistas estão fora de moda. Nove milhões de mortos assombram essa paisagem. Quem de nós vigia nesse estranho observatório para avisar da vinda de novos carrascos? Será que eles são diferentes de nós? Em alguma parte entre nós, há kapós com sorte, chefes ressurgidos, informantes?* Há os que não acreditavam, ou só de vez em quando. E há nós, que olhamos essas ruínas, como se o velho monstro concentracionário estivesse morto sob elas, que retomamos a esperança diante da imagem que se afasta, como se sarássemos da

[49] SAFRANSKI, R. *Op. Cit.*

peste concentracionária. Nó*s que fingimos que isto pertenceu a um tempo, a um país. E que não olhamos em volta de nós. E que não ouvimos o grito que não cala!"*[50] Também Hannah Arendt, percebe o grande fenômeno do século XX, decorrente desta novidade: a banalização do mal[51].

Assim, ressignificar a exposição "Entartete Kunst", de 1937, é um movimento da cultura histórica e da educação patrimonial, na medida em que nos coloca uma questão contemporânea, que não pertence a um tempo e a um país.Que não vitimou alguém em particular, mas que deve ser preocupação de todos aqueles que têm um interesse desinteressado pela humanidade, e, portanto, só pode ser abordado de uma perspectiva cosmopolita, que nos permite compreender não apenas o passado, mas os novos extermínios, os novos muros, os novos fenômenos concentracionários em curso nos dias atuais.A cada figura humana vilipendiada, agredida, desprezada por que é negro, mulher, homossexual, judeu, palestino, cada muro que se ergue, cada confinamento que se produz, esta exposição faz ressurgir a pergunta: *Em alguma parte entre nós, há kapós com sorte, chefes ressurgidos, informantes?*

O evento Memórias do Nazismo pretendeu, inspirado nos impulsos românticos e iluministas, ecoar aquele grito que não se cala, provocando o olhar sobre nosso entorno, de um ponto de vista cosmopolita. Como observa Tzvetan Todorov:"*A abordagem cosmopolita não abole as diferenças, mas confere-lhes um quadro comum e um estatuto de igualdade de direitos"*[52].

---

[50] Palavras finais do documentário *Nuit et brouillard* de Alain Resnais.França, 1955. 32 m. Aurora DVD. Coleção Cinema Essencial.

[51] ARENDT, Hannah. *Eichman em Jerusalem: um relato sobre a banalidade do mal.* São Paulo: Companhia das Letras, 1999. Ver também JUDT, Tony. Hannah Arendt e o mal. In: *O século XX esquecido: lugares e memórias.* Lisboa: Edições 70, 2009, p.84-103.

[52] TODOROV,Tzvetan. *O medo dos bárbaros: para além do choque de civilizações.* Petrópolis: Vozes, 2010, p.209.

REFERÊNCIAS

ARENDT, Hannah. *As origens do totalitarismo.* São Paulo: Companhia das Letras, 1989, p.516-517. Ver também LEFORT, Claude. *A invenção democrática.* 2 ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

_________. *Eichman em Jerusalem: um relato sobre a banalidade do mal.* São Paulo: Companhia das Letras, 1999. Ver também JUDT, Tony. Hannah Arendt e o mal. In: *O século XX esquecido: lugares e memórias.* Lisboa: Edições 70, 2009, p.84-103.

_________. O conceito de história antigo e moderno. In. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 2001, p. 69-126.

BLACK, Jeremy. *Mapas e história: construindo mapas do passado.* Bauru: EDUSC, 2005, p. 99.

BLOCH, Marc. *A estranha derrota.* Rio de Janeiro: Zahar, 2010, p. 12-14.

CERTEAU, Michel de. *A escrita da história.* Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

CROCE, B. *A História: pensamento e ação.* Rio de Janeiro: Zahar, 1962.

DOSSE, François. *A história à prova do tempo.* São Paulo: EDUNESP, 1999, p. 17.

FURET, François. *A oficina da História.* Lisboa: Gradiva, s/d, p. 109-137.

GELLNER, Ernest. O advento do nacionalismo e sua interpretação: os mitos da nação e da classe. In BALAKRISHNAM, Gopal (org.). *Um mapa da questão nacional.* Rio de Janeiro: Contraponto, 2000, p. 117

GRAFTON, Anthony. *As origens trágicas da erudição.* Campinas: Papirus, 1988.

HALBWACHS, Maurice. *La mémoire collective*. Paris: PUF, 1950.

HARTOG, Francois. *Régimes d'historicité: presentisme et experience du temps.* Paris: Editions du Seuil, 2003, p. 166.

HERDER, J. G. Ideias para a Filosofia da História da Humanidade. In GARDNER, Patrick. Teorias da história. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 1984, p. 43-49.

HOLANDA, Sérgio B. Ranke: História. São Paulo, Ática, 1974. Introdução: O atual e o inatual em Leopold Von Ranke.

KLEMPERER, Victor . *LTI, a linguagem do terceiro reich*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2009.

LEFORT, Claude. O nascimento da ideologia e do humanismo. In *As formas da História*. São Paulo: Brasiliense, 1978.

MAYER, Arno. *A força da tradição: a persistência do Antigo Regime, 1848-1914.* São Paulo: Companhia das Letras, 1987, p. 290.

MOMIGLIANO, Arnaldo. *As raízes clássicas da historiografia moderna.* Bauru: EDUSC, 2004. Especialmente o capitulo: *o surgimento da pesquisa antiquaria.*

MONOD, Gabriel. Introdução. Do progresso dos estudos históricos na França desde o século XVI. Revue Historique, Tomo I, 1876. In SILVA, Glaydson Jose (Org.). *A escola metódica.* Campinas: UNICAMP, 2006, p. 61.

NICHOLAS, Lynn H. *Europa saqueada: o destino dos tesouros artísticos europeus no Terceiro Reich e na Segunda Guerra Mundial.* São Paulo: Companhia das Letras, 1996, p. 17.

RANKE, Leopold Von. O conceito de história universal. In MARTINS, Estevão de Rezende (org.). *A história pensada.* São Paulo: Contexto, 2010, p. 202.

TODOROV, Tzvetan. *Em face do extremo.* Campinas: Papirus, 1995.

Cultura Histórica e Educação Patrimonial

Alarcon Agra do Ó
Programa de Pós-Graduação em História / UFCG

(...) o meu pensamentoé livre na noite (...).
M. Bandeira

Palavras Iniciais

Pretendo explorar aqui margens de uma tese: a de que é possível e, até mesmo desejável, que a operação historiográfica seja pensada e vivida a partir de preocupações que são da natureza da política e da ética. Com isso quero dizer que o horizonte da minha participação neste debate se dá sob o signo da ideia de que o nosso ofício tem implicações nas relações sociais (inter-subjetivas), na medida em que oferecemos, a quem recepciona nossas verdades, referências que são em algum grau, políticas e éticas.

De onde eu penso as relações entre a cultura histórica e a educação patrimonial, portanto, o horizonte que se pode observar é o do desejo de uma ação pública e socialmente referenciada, voltada para a problematização incessante dos sentidos do passado que são acionados nas práticas históricas de todos nós, todos os dias. Assim tenho tentado organizar as minhas próprias ações e produzido referências para balizar a minha condição presente, qual seja, a de formador dos meus futuros colegas.

Não estou querendo retomar acriticamente o modelo ciceroniano de uma história mestra da vida; mas, certamente, estou tratando de colocar em cena, mais uma vez, a responsabilidade do que fazemos e dizemos com a cena pública, com os espaços do embate, com as tensões e os conflitos – mas também com os consensos e com as pacificações – que são, enfim, o nosso dia a dia, a nossa experiência, a nossa história.

Em síntese, penso o saber da história como um instrumento que corta o mundo e as existências, munido de uma precisão razoável (o seu fio dependendo, é claro, de muita coisa, entre as quais a nossa efetiva capacidade de cumprir as regras da arte que presidem o fazer historiográfico no nosso próprio momento).

Com isso, a figura de historiador com a qual opero, ou, ao menos, tento operar, é aquela que se estabelece mediante o acionamento de signos de, ao mesmo tempo, seriedade e alegria, ambas inegociáveis. Seriedade porque não devemos acolher qualquer texto entre os nossos, devendo haver entre nós rigores e cuidados sem conta; alegria porque devemos ser felizes porque fazemos o que nos cabe, e isto é bom, na medida em que, como talvez permita dizer Espinosa, problematizar as experiências temporais dos homens e mulheres é algo que quase sempre se faz como uma prática que fortalece o que potencializa a vida.

E, enfim, o que tudo isso tem a ver com "Cultura Histórica" e "Educação Patrimonial". Creio eu que tudo, e mais além.

De temas e voltas

O enunciado que nomeia – e limita – esta fala trata de associar duas experiências, a meu ver, centrais na formação do historiador e no seu fazer profissional. Em primeiro lugar, está ali indicada a noção de *cultura histórica*, a qual, entre outras acepções, refere-se ao arquivo que uma determinada circunstância histórica organiza a partir do seu desejo de temporalizar o vivido.

A cultura histórica, é sabido, nos constrange a todos e nos liberta a todos: é a nossa moldura e, ao mesmo tempo, é condição de possibilidade para a nossa edificação como produtores de sentido. Não poderíamos interpretar sem o gesto de um acesso mais ou menos voluntário a um repositório de informações e de sentidos que nos antecede, atravessa e ultrapassa, ainda que todo o tempo esteja submetido aos nossos cortes e deslocamentos.

Élio Chaves Flores (2007, p. 84-85), capturando um intenso fragmento da *alma* do Programa de Pós-Graduação em História da UFPB, assim tratou de tais questões:

> Numa perspectiva crítica em relação à história cultural, predominante na historiografia contemporânea, a expressão cultura histórica procura inventariar a articulação entre o processo histórico e a produção, transmissão e recepção do conhecimento histórico. Devemos começar por essa verdade meridiana numa época de capitalismo cultural: nem tudo que se produz é transmitido e nem tudo que é transmitido é recebido. Vide as prateleiras das bibliotecas universitárias abarrotadasde dissertações e teses sem editores, sem livrarias e sem leitores. Produtos culturais por excelência, esses escritos científicos, ainda que possam estar inseridos nas fantásticas redes internacionais de acervos digitalizados, não encontram olhos e mãos suficientes para tirá-los da lista de empoeirados digitais e, nessa condição, esperam um *mouse* justiceiro. Talvez essa dimensão da produção intelectual e científica seja apenas um sintoma que pode levar-nos à compreensão porque acultura se viu subsumida ao "ismo" indesejado, o culturalismo.
>
> Com efeito, a opção por cultura histórica busca traduzir o circuito da qualificação profissional necessária à operação histórica: a formação teórico-metodológica, a análise das experiências históricas e culturais e as formas de recepção dos conhecimentos produzidos. (...) A relevância que tais processos têm tido no tempo presente, na construção de uma cultura política aplicada à cidadania e à democracia e,particularmente, na renovação do ensino de história na educação básica e noensino superior, possibilita um

aprofundamento no campo da história e da cultura histórica.

É neste sentido, inclusive, que me referi, nos momentos iniciais da minha fala, a duas historiadoras que, felizmente, atravessaram em diversos momentos a minha formação: Rosa Godoy e Dona Zefinha. Elas, como outros e outras, mas de formas bastante particular, atualizaram e atualizam, a meu ver, uma condição do ser historiador(a) que expressa uma versão da experiência da cultura histórica que deve ser registrada e, quem sabe, emulada.

Ambas, ao viver a prática da pesquisa, se deixam atravessar pela *agonia* do presente; ao escrever, se deixam atravessar pela ética de uma escrita que é ao mesmo tempo fiel aos problemas, às fontes e às pertenças teóricas e metodológicas; ao formar outros profissionais, elas não abrem mão do rigor, do respeito e do compromisso com as regras da arte.

Em tudo e por tudo, elas realizam o movimento necessário de compor uma *obra* que é ao mesmo tempo uma interpelação do tempo e uma intervenção no tempo – ou seja, que é, ao simultaneamente, uma recusa à paz dos sentidos estabelecidos e uma ampliação destes mesmos sentidos. Esta a sua *prática cultural historiográfica*: aprender com o mundo e com a vida a espessar continuamente o mundo e a vida, alargando o campo do possível incessantemente.

No segundo movimento do título desta fala está mencionada a *educação patrimonial*, prática ligada à problematização do vivido numa chave, digamos, *pedagogizada*. Neste caso, trata-se de uma experiência que, em sentido amplo, dá-se de forma difusa e implícita por todo o tempo da existência das sociedades, na medida em que, havendo vida social, há o jogo incessante de monumentalização do passado e a explicação mais ou menos ritualizada daquele gesto. Disto já falou, entre tantos outros, Jacques Le Goff, que não nos deixa esquecer quanto ao jogo das documentações e das monumentalizações que são a história mesma.

Num sentido restrito e, talvez, mais afim ao que se discute aqui, trata-se, a educação patrimonial, de uma prática pedagógica

razoavelmente precisa, e que se volta para a educação sobre e a partir do patrimônio – entendido este como o conjunto de marcas das experiências humanas que a cada tempo se delimita como o que precisa, ou merece, ser eternizado.

Para dar apenas um exemplo dos modos pelos quais a educação patrimonial vem sendo referida na atualidade, menciono, de uma busca meio aleatória, a seguinte citação, capturada no portal do IPHAN-RJ:

> Para Carlos Fernando Andrade, Superintendente do Iphan-RJ, a Educação Patrimonial, nas próximas décadas, terá que ser tratada com a mesma relevância que a questão ambiental. Isso só será possível se as ações de Educação Patrimonial se revelarem eficientes em demonstrar que o meio ambiente cultural é tão vital para o ser humano quanto o natural. Isso nem sempre é sentido pela população. Água e ar são tão vitais quanto a identidade cultural. A pessoa que não valoriza o seu patrimônio cultural não se vê como sujeito da história. O esforço de aumentar a autoestima da população promoverá o fortalecimento da comunidade e, consequentemente, da nação. Esse é o desafio da Educação Patrimonial. Mãos à obra.

A educação patrimonial, assim, está ligada ao acionamento – e, talvez, numa escala mais reduzida, ainda, à problematização – dos lugares e das práticas de memória. Seu objetivo é o de temporalizar o presente a partir da indicação de outras pertenças temporais às quais ele possa ser articulado. Trata-se, portanto, de uma implicação entre memória e identidade, o que é, com freqüência, associado, ainda, aos temas da cidadania, da democracia e dos direitos humanos (Cf. SABALLA, 2007).

Em ambos os temas, como se pode imaginar, está presente a mesma tensão: tanto a cultura histórica quanto a educação patrimonial podem ser pensadas como territórios nos quais o historiador se sente à vontade, mas nos quais ele não é o único senhor. Afinal, outros que não nós falam do vivido, e outros mais pensam as formas pelas quais aquela experiência pode ou deve ser objeto da memorialização nos

campos e canteiros do patrimônio.

De todo modo, se é certo que, tratando de tais temas temos companhias diversas, reafirmo, não é menos exato insistir na ideia de que, enfim, ao historiador cabe tratar daqueles assuntos com uma propriedade e com uma densidade que não devem deixar dúvidas quanto aos seus direitos de sentir-se em casa no ambiente de tais debates.

Cabe, talvez, neste momento, uma ressalva. Digo "o historiador", mas não tenho a menor pretensão em estar tratando de uma figura descolada de marcas temporais, espaciais e outras tantas. Ao contrário, o que tenho em mente são os homens e mulheres com os quais trabalho, e que formam, junto comigo, esta estranha e quase sempre alegre confraria de eruditos e de apaixonados que povoam (ou que, ao menos, frequentam) os cursos de história. Homens e mulheres que vivem nas cidades brasileiras deste século XXI que se iniciou tão rapidamente, e que parece não conseguir se desvencilhar da corvéia da aceleração da experiência. Homens e mulheres que convivem com a vontade da verdade em relação ao vivido e com a urgência em intervir no que se vai vivendo, sob pena da acusação de apatia, de tradicionalismo, de inércia, de improdutividade - esta última acusação, o supremo horror...

Assim, conjuro a presença de Michel de Certeau para, com sua licença, afirmar que a cultura histórica e a educação patrimonial me parecem as frentes de trabalho e de diversão para historiadores que, como eu, se encontram, presentemente, às voltas com uma série respeitável de desafios, alguns dos quais me ocupo em listar desde agora.

Como ser historiador no mundo das "Novas Tecnologias de Informação e Comunicação"? E, ainda mais, no que consiste, aí, o repertório mais legitimado e mais conveniente para ser incorporado na nossa "cultura histórica"?

Como não assumir uma postura ingênua e pouco afeita aos conflitos e às diversas pertenças sociais/identitárias que rebatem sobre as práticas da memória e do esquecimento? Como legitimar um olhar que acolha, sob o manto do Patrimônio, os restos da história, os

ciscos, os restolhos das experiências malfadadas, os vestígios por vezes poucos e rarefeitos das *vidas infames* que, sabemos, se multiplicaram e se multiplicam no mundo, mas que nem sempre se deitam confortavelmente nos nossos papéis, nem tampouco de levantam, majestosos, nos nossos monumentos de pedra e metal?

Como praticar a operação historiográfica de sorte a que nosso ofício seja uma máquina de vida, de produção de sentido, de reinvenção do mundo - ao invés de resgates mornos que apenas aquietam a nossa ansiedade, aquela que se instala na presença da ausência do vivido?

Para tentar, se não dar conta dessas inquietações, mas, ao menos, enfrentá-las com alguma dignidade, eu peço licença para, no passo seguinte deste texto, fazer referência, principalmente, a algumas reflexões propostas por François Hartog no seu "Tempo e Patrimônio".

Hartog e minhas angústias

O texto no qual me ancoro aqui foi proposto como a busca de uma redefinição da memória e do patrimônio nos limites do que Hartog chama de um novo regime de historicidade, vigente no ocidente desde a queda do Muro de Berlim, em 1989.

Para o autor, vive-se, desde aquele momento, uma situação de crise da temporalização, na medida em que se sobressai, na cena cultural e política, uma centralidade inédita do presente, com desdobramentos que cabe investigar e tentar explicar. Hartog chama a atenção para a idéia de que os sentidos que estamos nos acostumando a "colar" nos termos *memória* e *patrimônio* são mais que qualquer outra coisa, indícios e sintomas de uma relação conosco, mediada por uma relação com o tempo, que é singular e, portanto, merecedora de atenção por parte dos historiadores.

Ora, diz Hartog, se é certa a proposição de Michel de Certeau, de que o tempo é o solo comum do historiador, solo este tão frequentado que se torna, eventualmente, invisível e *natural*, não é menos exato imaginar-se que sobre ele devemos esgrimir nossas ferramentas analíticas de forma incessante. Não nos cabe, assim,

receber o tempo como um impensado, mas, sim, como algo a ser tornado *pensável* de forma irrestrita e incontornável. De outro modo estaríamos abrindo mão da condição de pensadores da experiência, no seu sentido mais amplo.

E é pensando o tempo que Hartog se encontra com um crescimento rápido e intenso do presente, como instante explicador e como objeto de atenção. Do presente, como nunca antes, parte a explicação - e ele, como nunca antes, torna-se o alvo mesmo da atenção dos historiadores. Há quase uma onipresença... do presente.

Como se pode pensar tal quadro? Hartog executa, neste sentido, um gesto que é classificado, entre nós, na modalidade contemporânea do exercício do nosso fazer, como dos mais típicos. Ele vai trazendo para a primeira cena de sua escrita situações concretas, datadas, circunscritas em recortes espaciais (experienciais) singulares - para daí, tecer um gesto duplo: o que tenta explicar aquilo de que, enfim, se fala, e ainda algo que está mais além. Joga-se ali com a dinâmica entre o particular e o geral, entre o empírico e o transcendental, entre o miúdo e o graúdo. Sob a forma da apresentação, da discussão e da implicação de cenas exemplares – e por que seria diferente? - Hartog vai costurando seu argumento.

Assim, ficamos sabendo, por exemplo, que a "explosão" da história do tempo presente, algo simultâneo a nós todos, pode ser relacionada àquele presentismo de que se tratou, pouco tempo atrás. E que a cobrança pela voz do historiador em relação ao contemporâneo, ao muito contemporâneo, não só é intensa como vasta, vindo até mesmo da "atualidade judiciária", visto que vivemos um tempo de julgamentos de crimes contra a humanidade que se deram ou se dão sob os nossos próprios olhos.

Teríamos, então, rompido a fronteira de um novo regime de historicidade – noção operada por Hartog e da qual me eximo, por aqui, de detalhar a fabricação. Nele, o tempo é uma presença incômoda, que atualiza a todo instante dramas tais como a fugacidade da vida, a permanência dos vestígios do que não desejamos lembrar, a rudeza da experiência, a fragilidade dos nossos laços e do nosso ser.

No regime de historicidade em que vivemos, assim, somos insistentemente colocados frente à inquietações: qual o instante em que começa o nosso tempo? O que é o passado, em nós? Como abrir brechas, entre o passado e o presente, para o futuro? O que fazer com o que é nosso, e já não o é mais, porque mudamos? O que nos explica? O que nos confunde? As questões que eu próprio enunciei, pouco antes, ecoam todas estas, afinal.

Neste ponto do seu flanar, Hartog lança uma provocação – na verdade, relendo textos outros, vozes outras, mas de um modo denso e instigante. Ele nos questiona acerca da expansão do patrimônio, desde as últimas décadas do século XX. Ora, Hartog nos lembra que, desde pelo menos os anos 1990, há uma investida, ao menos na Europa Ocidental, no sentido de uma expansão desmedida do manto do patrimônio por sobre cada vez mais dimensões da experiência humana e, mesmo, ambiental.

Neste "presente", diz ele, o patrimônio "se impôs como a categoria dominante, englobante, senão devorante, em todo caso, evidente, da vida cultural e das políticas públicas." Estaria havendo, aí, um deslocamento, no sentido de que a uma história-memória se passaria a uma história-patrimônio.

Hartog chama a atenção, ainda, para o fato de que o patrimônio, sempre objeto de codificações mais ou menos precisas por parte do Estado, tem implicações recorrentes com a temática da identidade. Afinal, são patrimonializados os signos de certa imagem a que se deseja emprestar densidade, durabilidade e vínculo com a nação e seus portadores mais legitimados.

Tratando disso, Hartog faz pensar sobre dimensões tensas e densas do culto presente ao patrimônio:

> Nesta nova configuração, o patrimônio se encontra ligado ao território e à memória, que operam um e outro como vetores da identidade: a palavra-chave dos anos 1980. Mas, trata-se menos de uma identidade evidente e segura dela mesma do que de uma identidade que se confessa inquieta, arriscando-se de se apagar ou já amplamente esquecida,

> obliterada, reprimida: de uma identidade em busca dela mesma, a exumar, a "bricoler", e mesmo a inventar. Nesta acepção, o patrimônio define menos o que se possui, o que se tem e se circunscreve mais ao que somos, sem sabê-lo, ou mesmo sem ter podido saber. O patrimônio se apresenta então como um convite à anamnese coletiva. Ao "dever" da memória, com a sua recente tradução pública, o remorso, se teria acrescentado alguma coisa como a "ardente obrigação" do patrimônio, com suas exigências de conservação, de reabilitação e de comemoração. (p. 266)

Ao nosso redor, portanto, forma-se, diz Hartog, uma "vaga patrimonial", numa inflação de seus termos e de suas tensões, de sorte a que o trabalho presente seria, talvez, o de limpar a cena e estabelecer, enfim, algum princípio de descarte. Precisaríamos novamente aprender a esquecer, para que o gesto da rememoração e da monumentalização possa, ainda mais uma vez, fazer sentido. Se tudo é o patrimônio, então, de acordo com o já antigo jogo de palavras, nada é patrimônio.

O que entra em jogo, neste momento? O caráter humano, demasiado humano do que fazemos – e do que patrimonializamos. A produção dos espaços que significam, no presente, o vivido, aparece em todo o seu esplendor como escolha, como embate, como relação de saber, de poder – de força. Produzimos, mais que imagens do passado, monstros nos quais inscrevemos algo do vivido em busca de rostos e máscaras para nós mesmos. Zoneamos a experiência, afirmando que aqui está o legítimo e ai o abjeto, tecendo assim identidades para as mais variadas experiências no tempo, principalmente a nossa.

A multiplicação do patrimônio é sintoma de nossa incapacidade de ajustar a sintonia da nossa relação com o tempo, ao mesmo tempo em que é indício de uma sensibilidade acolhedora, em algum grau, à interpenetração dos tempos no instante do agora. "O patrimônio", diz Hartog, "é constituído de testemunhos, grandes ou pequenos." Cabe a nós discernir o que deve estar protegido por esta noção, em nome da nossa responsabilidade cidadã e profissional.

Disto trata, por exemplo, Iranilson Buriti de Oliveira (2007, p. 60), ao apontar para a produtividade de um olhar patrimonial que se volte para as ruas e seus nomes, suas memórias, suas histórias, num esquecimento de outros gestos, dedicados a marcas mais estranhas ao cotidiano das massas e dos homens ordinários:

> As ruas possuem almas, como escreveu o cronista carioca João do Rio, nos idos da primeira década do século passado, referindo-se aos espaços urbanos do Rio de Janeiro. Mas as ruas foram abandonadas, por décadas, como objetos de investigação do historiador, preso a conceitos que as excluíam como possuidoras de historicidade. Estudar as ruas é um convite à história urbana, perscrutando a memória da cidade e a cidade na memória. Estudar as ruas é compreender a educação num sentido amplo, procurando entender a documentalidade e a pedagogia da memória através de suas placas, de suas praças, de seus habitantes, das lojas situadas em cada esquina, em cada micro-espaço, disputando clientes com as outras de ramo comercial semelhante. Estudar as ruas é verificar de que maneiras a cultura histórica pode ser trabalhada mediante práticas pedagógicas que entendam o patrimônio histórico-cultural enquanto espaço de memória, de transmissão de saberes e de constituição de identidades, pois as ruas fazem parte de uma pedagogia da memória que envolve história local, acontecimentos históricos de cunho nacional e regional, emancipação política, além de construir uma paisagem de nomes de personalidades diversas, tais como mestre-escola,professoras, parteiras, agricultores, comerciantes, religiosos, políticos, dentre outros que desfilam no panorama sócio-cultural da urbe enquanto construtores de tempos e de templos, de cartografias, de práticas locais de consumo e lazer.
>
> Nos diversos nomes de ruas, não temos apenas um patrimônio histórico-cultural a ser preservado, mas um acervo que auxilia na produtividade de memórias várias que fazem parte de um diálogo entre o presente e o passado, entre a história e a educação patrimonial, entrelaçando vozes, vivências, gestos, subjetividades, falas, posturas,

> escolhas, educação do olhar e do consumir, do sentir, do fazer e do ensinar histórias, do construir uma memória plural. Essa postura amplia o conceito de patrimônio cultural expresso na Constituição de 1988, e rompe, mais uma vez, com a historiografia positivista pautada na concepção tradicional de preservação da ação dos "heróis nacionais", na perpetuação da história oficial baseada no culto à genealogia da nação em detrimento de outros sujeitos históricos.

Ora, o nosso tempo, como nenhum outro obcecado pelo futuro, tem descoberto que pode entender a si mesmo pela operação do passado. Sobre isso, diz Hartog:

> O patrimônio é uma maneira de viver as rupturas, de reconhecê-las e reduzi-las, referindo-se a elas, elegendo-as, produzindo semióforos. Inscrito na longa duração da história ocidental, a noção conheceu diversos estados, sempre correlatos com tempos fortes de questionamentos da ordem do tempo. O patrimônio é um recurso para o tempo de crise. (p. 272)

Daí emanam, como mencionei inicialmente, questões éticas e políticas:

> Assim, interrogar o patrimônio e seus regimes de temporalidades nos conduziu, de maneira inesperada, do passado ao futuro, mas um futuro que não é mais a conquistar ou a realizar sem hesitar e, se preciso for, violentando o presente. Esse futuro não é mais um horizonte luminoso para o qual marchamos, mas uma linha de sombra que colocamos em movimento em direção a nós, enquanto parecemos marcar passo no presente e ruminar um passado que não passa. (p. 273).

Ora, se, enfim, crermos que a nossa posição – como historiadores – deve ser, dado que é sofisticada e *refletida*, legitimada; e se crermos que esta tal de *nossa* posição deve ser, também, a de problematizar e experimentar limites e possibilidades da cultura histórica, inclusive

e principalmente nos campos e canteiros da educação patrimonial, certamente uma observação de Fernando Catroga faz e fará sentido.

Segundo Catroga (2003, p. 158), vivemos, na atualidade, um esgarçamento do empreendimento historicista, o qual nos ensinava a pensar o passado numa chave ao mesmo tempo acumulativa, evolutiva e continuísta. O mundo mudou ao longo do século XX e neste começo do século XXI, e talvez um dos deslocamentos mais relevantes seja a experimentação de crises várias no horizonte das grandes narrativas mestras. Com isso, deu-se a instalação de sentimentos de descontinuidade, pluralidade e variação temporal. O contemporâneo seria assim um instante definido pela sensação de um *tempo real* que borra o *tempo vivido*, numa domesticação e numa espetacularização da experiência que exprime ao fim e ao cabo um amplo enfraquecimento das referências. O novo é banalizado, transformado em algo efêmero e vazio, descolado das experiências e das expectativas.

Interessado em descrever cenários – mas, também, em prescrever uma espécie de terapêutica leiga par tantos males, Catroga encerra seu texto com um espécie de programa, em minha opinião suficientemente rico para a (re)construção, entre nós, da cultura histórica, por meio, qual sabe, de práticas de educação patrimonial amplas e difusas, além, é claro, das que se dão no horizonte mais imediato das práticas específicas daquele modo de saber o passado:

> A recepção do *novo* não pode significar, porém, uma hospitalidade acrítica, pois ele vem morar numa terra já habitada por homens com racionalidade ética e com memória; e é pela comparação, logo suscitada pela pré-compreensão, que a densidade do "aumento de ser" que ele oferece deve começar a ser avaliada. Caso contrário, cair-se-á na reificação da novidade, como se o tempo fosse, tão-só, um infinito somatório de momentos sem passado e sem futuro entre si. E se, como bem ensinou Ernst Bloch, só quem espera o inesperado o poderá encontrar, tal atitude, em vez de passiva, tem de ser activa; deve-se agir para criar, mesmo sabendo-se, de lição colhida nos desmentidos da própria história, que a conformação da expectativa é, tão-só,

o selo da carta que, dentro, também traz o anúncio do seu fracasso. Como, algures, escreveu Paul Valéry, "prevejo, logo engano-me". Só neste risco – que é inerente à afirmação da vida – o futuro continuará aberto.

REFERÊNCIAS

CATROGA, Fernando. *Caminhos do fim da história*. Coimbra: Quarteto, 2003.

FLORES, Elio Chaves. Dos feitos e dos ditos: História e Cultura Histórica. In: Saeculum–Revista de História, ano 13, n°. 16. João Pessoa: Departamento de História/ Programa de Pós-Graduação em História/ UFPB, jan./ jun. 2007, p. 83-102.

HARTOG, François. Tempo e patrimônio.Varia história., Belo Horizonte, v. 22, n. 36,Dez. 2006.

OLIVEIRA, Iranilson Buriti de. Temp(l)os de consumo: memórias, territorialidades e cultura histórica nas ruas recifenses dos anos 20 (século XX). In: Saeculum–Revista de História, ano 13, n°. 16. João Pessoa: Departamento de História/ Programa de Pós-Graduação em História/ UFPB, jan./ jun. 2007, p. 59-68.

SABALLA, Viviane Adriana. Educação patrimonial: "lugares de memória". In. Revista Mouseion, vol. 1, jul. 2007, p. 23-25.

Site:http://casasdopatrimoniorj.blogspot.com/p/educacao-patrimonial.html.

Ensino Superior de História e Cultura Histórica: reflexões para um campo de pesquisa

Aryana Lima Costa
Departamento de História / UERN

I. Ponto de partida

A título de introdução à temática que pretendo abordar na exposição que se segue, gostaria de começar este texto citando algumas respostas a um questionário de sondagem realizado com professores da rede básica do Rio Grande do Norte, na região do Alto Oeste Potiguar, inscritos no Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - PARFOR. Alguns destes professores (seis mais especificamente) já atuam ministrando aulas de História nos anos finais do Ensino Fundamental, sem que no entanto tenham a formação específica e foi neste semestre de 2011.2 que começaram o curso de Licenciatura em História no campus da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte de Pau dos Ferros. O questionário a princípio foi realizado com o intuito de melhor conhecer os alunos no início do curso, suas expectativas e seu perfil, portanto sem maiores preocupações com questões de amostragem ou coleta de informações. No entanto, apesar de seu pretenso caráter informal, penso que algumas das respostas obtidas servem de interessante ponto de partida para algumas reflexões.

Dividido em duas partes, uma denominada: saberes que ensinam e outra: saberes que dominam para lidar com saberes que ensinam, o questionário teve a preocupação de levar em consideração o fato de que esses professores já lidam com alguma forma elaborada de conhecimento histórico e, portanto, não seriam totalmente "leigos" no tratamento da História, pois que possuidores de saberes docentes (ou grosseiramente, os saberes que dominam para ensinar os saberes que ensinam).

Bom, uma das questões que gostaria de trabalhar aqui é a seguinte: "O que você espera de um curso de graduação em História?"Para a qual trouxe algumas das respostas que arrolei a seguir, que indicam a tônica geral do total das respostas:

> "Poder melhorar minha prática em sala de aula."
>
> "Espero aprender o máximo possível para desenvolver bons trabalhos, buscando aprimorar meus conhecimentos para tornar-me um professor capaz de fazer a diferença na hora de intermediar o conhecimento com os alunos."
>
> "Espera-se que esta possa contribuir para o nosso conhecimento teórico para uma melhor prática em sala de aula."
>
> "Aprimorar os conhecimentos didático-metodológicos do ensino de História, bem como os conhecimentos paradidáticos."
>
> "Que nos possibilitem conhecimentos teóricos referentes ao processo histórico sócio-cultural."
>
> "Espero que possa qualificar o nível histórico atualizado e correto de total segurança."

É possível perceber que dentre os seis professores, quatro respostas se referem à melhoras na prática, com referências explícitas à didática e metodologia. Uma menor parte se refere ao que poderíamos chamar de "conhecimento histórico" clássico – a história entendida como o que se passou, "res gestae". E por que tanta atenção para um conjunto tão reduzido de respostas?

Pois que as expectativas que esses professores com dez, quinze anos de atuação docente vão de encontro ao que costumamos ouvir de uma maioria acerca do que se espera de um curso superior de

História: se ensina o que se passou – ou genericamente falando, a história rerumgestarum.

O fato de já lidarem com o conhecimento histórico escolar, mesmo que ainda que sem formação específica - mas já com uma bagagem de saberes docentes, lhes dá em certo sentido, alguma autoridade para fazer exigências sobre o que precisam em sua formação. Suas falas nos inquietaram: o que tem o curso de graduação em História a dizer para esses professores? Deveríamos dar às disciplinas que eles cursam o mesmo tratamento que oferecemos em um curso extensivo aos nossos "calouros", por exemplo? E de repente, por conta deste nosso público "diferenciado" (visto que portador de uma bagagem metodológica e de conteúdos extra da que costumamos nos deparar com os alunos de graduação) nos vimos refletindo sobre o como e o quê ensinar no ensino superior.

É uma visão comum que em se tratando do nível de ensino superior, não haveria um processo de simplificação ou "didatização" do que conhecimento acadêmico que ali é ensinado. Esta parece ser uma dedução lógica decorrente da atribuição às universidades da responsabilidade de produção de conhecimento, pesquisa e inovação, bem como da formação de quadros profissionais para o mercado de trabalho, ademais do fato de seus discentes já serem adultos.

Essa conclusão parece estar presente tanto nos corredores dessas instituições quanto também em obras de pesquisadores. Cito aqui, André Chervel, com quem aliás dialogaremos mais aprofundadamente adiante. Diz ele em seu tão conhecido texto "História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa":

> Entre o ensino primário e secundário de um lado e o ensino superior de outro (para retomar uma terminologia que não remonta além dos anos 1830 ou 1840) as diferenças são múltiplas e importantes. (...) O que caracteriza o ensino de nível superior é que ele transmite diretamente o saber. Suas práticas coincidem amplamente com suas finalidades. Nenhum hiato entre os objetivos distantes e os conteúdos do ensino. (1990, p. 11).

No que toca a área da história, podemos identificar as conseqüências de se considerar a universidade desta forma – a de lugar de produção de conhecimento histórico – em duas principais problemáticas: a relação com outros níveis de ensino e a quase ausência de uma discussão acerca da metodologia do ensino superior de História, por exemplo.

No primeiro caso, por se tratar do lugar "por excelência" de inovação e pioneirismo, entende-se que o conhecimento histórico produzido ali seja o conhecimento digno, ou melhor, equivalente ao que se chama de "História", levando a que o conhecimento histórico "presente" no Ensino Fundamental e Médio seja considerado como uma vulgarização, em um sentido pejorativo, deste conhecimento dos especialistas. Felizmente, temos caminhado por trilhas que deixam de pensar a produção da história em tais níveis hierárquicos e que permitem reconhecer a especificidade de cada nível de ensino. Tomar consciência disso permitiu que um novo objeto de estudo se configurasse, e é assim, por exemplo, que vemos cada vez mais trabalhos focando o conhecimento histórico escolar.

A segunda conseqüência que arrolamos acima, no entanto, é o que parece ter mais nos motivado a enveredar pelas reflexões que viemos propor aqui.

II. Para pensar uma história da história enquanto disciplina acadêmica

No que toca estudos referentes à uma metodologia, a discussão específica para o ensino superior ainda é realizada majoritariamente pelos profissionais da área da Educação, freqüentemente no âmbito do que seria uma pedagogia universitária, do perfil do professor universitário, enfim, estudos de cunho didático-pedagógico[1].

Para não cometer injustiças, poderia citar aqui, a título de exemplo um estudo sobre o ensino superior de História, a tese de

[1] Como, por exemplo, Cunha (2007); Masetto (1998); Gil (1996).

doutorado, publicada por Helenice Ciampi, em 2000, intitulada: "A História pensada e a História Ensinada: da geração das certezas à geração das incertezas", cujo tema é o curso de História da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP) e as reformas curriculares de 1971 a 1988, que tenta

> [...] articular os temas, conceitos e questões analisados em nível institucional e departamental e sua prática; articular os problemas da produção e da transmissão do conhecimento histórico. Trabalhando estes aspectos, a pesquisa talvez possa servir para a recuperação da memória da história como forma de conhecimento, produção e ensino no período (p. 34).

Temos nessa obra um curso de graduação em foco. Ela recupera os processos de implantação de reformas curriculares, através das atas de reuniões, documentos de circulação interna, falas em Encontros e depoimentos orais e, através das ementas e programas de duas disciplinas (Introdução aos Estudos Históricos e História do Brasil Colonial), procura apreender os desdobramentos das reformas curriculares na prática.

Citamos também os artigos de Marieta Ferreira que trabalham com a caracterização de professores universitários de História no início de sua institucionalização nas Universidades do Distrito Federal e Universidade do Brasil entre as décadas de 30 e 50. Seu trabalho dialoga com o campo da história na medida em que a intenção é "contribuir para uma melhor compreensão das relações entre ensino e pesquisa (...). No terreno particular da História, [nosso] enfoque insere-se também numa perspectiva de discussão historiográfica preocupado com concepções de história e embates políticos ideológicos antagônicos." (FERREIRA, 2008, p. 236) Assim, procede à caracterização das primeiras gerações de professores universitários e a contribuição de professores estrangeiros para a constituição inicial desses cursos.

Outro exemplo de trabalho que destaco e que tem foco no ensino de história na graduação em um fértil diálogo com a

historiografia também são os estudos do professor Itamar Freitas em capítulos dedicados ao tema em seus dois volumes do livro Histórias do Ensino de História. No volume de número um, o autor lista uma série de obras e autores que empreendem uma espécie de balanço historiográfico sobre uma das questões levantadas por Francisco Iglésias: o ensino superior de História representou uma renovação na produção da área? (2006, p. 11 – 28) Freitas parece relativizar a visão dos que vêem a instituição dos cursos superiores de História como marcos para a renovação historiográfica nacional, lembrando que é preciso rever a produção existente anterior à sua implantação ou mesmo durante a implantação destes, mas fora dos muros acadêmicos. Reclama o autor que alguns dos critérios utilizados para avaliar este período são pautados por padrões estrangeiros e o discurso da formação para o ensino utilizado como justificativa para o entrave ao desenvolvimento da pesquisa.

Correndo o risco de ser imprecisa ou injusta com outros autores, afirmo que a preocupações de Itamar Freitas, Marieta Ferreira e Helenice Ciampi com uma visão que efetivamente preste atenção ao que é particular ao ensino superior de História parece ser as poucas vozes no meio do coro que encara o ensino superior de história enquanto um momento em que não há grandes preocupações com metodologia, como já mencionado acima. Não haveria um tratamento a dar ao conhecimento historiográfico – é só transmiti-lo que os alunos o compreendem. Na medida em que problematizam também este nível de ensino, abrem possibilidades para outros tratamentos desse objeto de estudo.

Apesar da opinião que parece apaziguar qualquer preocupação com o que seria a história ensinada na graduação - ela não ofereceria problemas, pois já se está lidando com adultos, além do que esse é o estágio em que já produzimos história - não há como negar que problemas referentes à metodologia no ensino superior são reconhecidos e não é de hoje. Colhemos alguns depoimentos que nos mostram que essa preocupação vem de décadas. Vejamos o que diz Cecíia Westphalen:

> Na quase totalidade dos estabelecimentos que, aliás, proliferaram, os professores foram recrutados entre os eruditos locais, sem mesmo a formação universitária específica. Sobretudo os professores de História do Brasil, catedráticos de primeiro provimento, que permaneceriam muitos por mais de 20 anos, foram recrutados entre os membros dos Institutos Históricos e das Academias de Letras, não apenas totalmente despreparados como portadores de uma orientação superada. (WESTPHALEN, 1972, p. 38).

Das falas de historiadores que foram estudantes nos anos iniciais destes cursos, deduz-se que a problematização e mesmo as discussões sobre a produção do conhecimento histórico não eram incentivadas, engessando a formação dos novos profissionais que só viriam a conhecer uma "renovação" a partir de alguns casos isolados de professores estrangeiros, ou brasileiros, ou quando estes mesmos assumiram as cadeiras de História, o que certamente não foi um processo célere. A título de caracterização dos cursos de então, temos a seguinte descrição, dada por Eremildo Viana, também professor no curso de História da Universidade do Brasil:

> Tanto no Rio de Janeiro como em S. Paulo, os dois centros culturais mais importantes do país, o ensino superior de História Geral se faz por meio de preleções e conferências, acompanhadas de comentários de textos ou documentos, havendo seminários de discussões entre alunos e professores sobre temas previamente escolhidos e estudados. O sistema de seminários tem dado os maiores resultados, pois o aproveitamento dos discípulos se torna cada vez maior. Na Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, os professores Delgado de Carvalho (catedrático de História Moderna e Contemporânea) e Eremildo Luis Viana (catedrático de História da Antiguidade e da Idade Média) resolveram escolher para cada período letivo um assunto como centro de estudos, a ser cuidado com maior profundidade, deixando as outras partes normais do programa a seus assistentes. (VIANA in.: REIS, 1953, p.74)

Os cursos superiores de História e Geografia eram reunidos em um só e as disciplinas específicas de História dividiam-se, via de regra, segundo os períodos cronológicos: História da Antigüidade e Idade Média no primeiro ano, História Moderna e História do Brasil no segundo, História Contemporânea e do Brasil no terceiro e, no quarto, as disciplinas de formação didática.

Esse currículo era alvo de muitas críticas. Seria possível aqui preencher páginas e páginas arrolando uma série de depoimentos sobre o período, desfavoráveis ao que se vivenciava nas salas de aulas dos cursos universitários. Por exemplo, as palavras de José Honório não são nem um pouco condescendentes: sobre os predicativos do corpo docente, diz que há uma "insatisfação profunda com todo o sistema do ensino da história", que "os professores que entraram inicialmente fecharam a entrada" e o "baronato feudal que se apossara das quatro únicas cadeiras de História opôs [...] toda sua repulsa à idéia renovadora", referindo-se a eles como os "senhores catedráticos, donos do ensino oficial da história"; e a Eremildo Viana como "diretor do Departamento de História e Diretor da Faculdade [que] distinguiu-se pela virgindade bibliográfica". Sobre os concursos para seleção de professores chamou-os de "jogo medieval e obsoleto" e sobre a presença de professores estrangeiros, caracterizou a USP pelo "colonialismo cultural francês em São Paulo". (RODRIGUES, 1978, p. 431 – 438). Em sendo uma testemunha contemporânea dos primeiros anos dos cursos de História, poderia se dizer que a crítica de José Honório Rodrigues é embaçada por motivos pessoais e emocionais. Afinal, por algum tempo, não fez parte da universidade da maneira como queria: seu sonho de ser convidado a lecionar em uma universidade no Rio de Janeiro não fora realizado - "Nestes trinta anos (de 1939 a 1969) impediram-me de ensinar história aos alunos de história dos cursos superiores." (Idem, p. 436) "No Rio de Janeiro, só encontrara oposição". (Idem, p. 438) - até finalmente tornar-se professor da UFF (Universidade Federal Fluminense), Niterói, RJ; da PUC/RJ e da pós-graduação da UFRJ. No entanto, a competência de José Honório Rodrigues é reconhecida, sendo ele

um dos grandes nomes da historiografia brasileira, (conferir LAPA, 1981), o que dá à sua opinião seriedade e relevância para o nosso trabalho.

É possível corroborar o que diz Rodrigues com os depoimentos de historiadores que foram alunos nessas primeiras décadas de cursos de História no Brasil. Maria Yedda Linhares, estudante de História da Universidade do Brasil em 1939, recorda que:

> Como já disse, tive professores muito bons, inclusive franceses – aliás, é um engano pensar que só São Paulo recebeu professores franceses; nós tivemos aqui uma geração de bom nível, sobretudo geógrafos. [...] Já o mesmo não pode ser dito do restante (alguns professores brasileiros de História) – Helio Vianna, professor catedrático de História do Brasil, era tradicionalista nos cursos que ministrava, limitando-se à leitura de um livro didático de sua autoria; ou ainda Silvio Júlio de Albuquerque Lima, que dissertava ano após ano sobre os feitos de Simón Bolívar. (MORAES e REGO, 2002, p. 26).

Acrescentamos a esses indícios de metodologia de sala de aula o que a aluna do curso de História e Geografia, da Faculdade de Filosofia da Universidade Federal de Minas Gerais nos anos de 1957 a 1960, a historiadora Déa Fenelon, relata a seguir:

> Em termos acadêmicos, sinto que tenho poucas lembranças que tenham me marcado positivamente nos cinco anos de curso na universidade. Os professores, alguns eram inquietos, questionadores, os que estavam começando carreira. Outros não, eram aqueles que tinham aquela fichinha amarela e davam aulas em cima daquela ficha de 10, 20 anos! [...] havia péssimos professores, não tinham didática nenhuma, e o conteúdo era frágil. Quando fiz um ano em São Paulo na USP, acho que me deu uma dimensão diferente. Tive contato com professores mais importantes, mas era muito acadêmico, muito fechado. (FENELON in FONSECA, 1997, p. 77).

E ainda na década de 70, temos Francisco Iglésias questionando quem se estava formando nos cursos (alguns problemas parecem nunca desvanecer):

> Outro elemento que deve ser considerado é o das Escolas. No panorama institucional do ensino, a História tinha função meramente ilustrativa. No nível secundário ou no superior, o comum era ser vista como disciplina que ajuda a entender o presente, mas a forma como era transmitida pouco colabora para esse fim. (...) Só recentemente se cogitou do ensino da História em nível superior, a fim de formar profissionais. Tal é o sentido do curso de História nas Faculdades de Filosofia, que apareceu associado inicialmente ao de Geografia. (...) É certo que o padrão do ensino secundário de História melhorou consideravelmente com a obrigatoriedade de que os professores fossem diplomados por Faculdades de Filosofia. (...) Desconfiamos que atuam positivamente quanto à formação de professores para o curso secundário – o que bastaria para justificara sua existência. Acontece, no entanto, que elas deviam ter outra função ainda, que é a formação de profissionais para História – pesquisadores e historiadores. E essa é bem pouco cumprida. O que explica então o malogro dos cursos de História das Faculdades de Filosofia, em matéria de formação para o trabalho historiográfico – pesquisa e elaboração de obras -, é que elas não se estruturam com esse fim. Têm currículos passíveis de muita crítica e o número de pessoal docente de fato qualificado é mínimo. Se cumprem a função precípua a que se destinam – formação de professores -, não cumprem a segunda função. O currículo mínimo, fixado em 1962, é na perspectiva de formação de professores que coloca o curso, como se viu antes. Daí a crítica comum que se faz a esses estabelecimentos de não serem mais que outro tipo de Escolas Normais, apenas de nível mais alto: se as Escolas Normais se destinam a formar professoras primárias, para os grupos de meninos, as Faculdades de Filosofia sobretudo formam professores para o curso secundário, fornecendo aos Ginásios e Colégios professores de História que têm em geral gabarito superior aos anteriores, que se improvisaram para o magistério. Pouco mais têm dado, entretanto, quando

> deviam e podiam dar, que o estádio atual da ciência e o país o exigem. (1971, p. 381 – 385).

As discussões da década de 80 apontam ainda para problemas semelhantes: a relação entre ensino e pesquisa continuou conflituosa, o que remete também à discussão sobre a presença de teoria e metodologia da história na formação de professores; a importância da articulação entre ensino fundamental/médio e ensino superior ganha vigor, trazendo em seu bojo a relação entre disciplinas pedagógicas e disciplinas de formação histórica. Esses tópicos são levantados pelo documento produzido por uma comissão formada por técnicos da Secretaria de Ensino Superior (SESu), professores representantes das diferentes regiões geográficas do país e membros da ANPUH, que empreendeu, de 1981 a 1986, uma Avaliação dos Cursos de História no Brasil, resultando na publicação do Diagnóstico e Avaliação dos Cursos de História do Brasil, pela Secretaria de Educação Superior do MEC.

A fala proferida por Déa Fenelon, em 1981, no XI Simpósio Nacional da ANPUH, em João Pessoa, posteriormente publicada na Revista Projeto História, elenca uma série de problemas a respeito da debilidade da formação de profissionais de História no país: departamentos atomizados; reuniões de formalismo acadêmico; pouca discussão sobre que tipo de profissional que se quer formar; cursos livrescos, confusão entre historiografia e processo histórico. Lista ainda: pouco diálogo entre disciplinas, pouca prática de investigação e pouco incentivo ao questionamento da realidade. Déa Fenelon enfatiza sua preocupação com o conteúdo ensinado nos cursos de História: "a concepção da História com a qual estamos trabalhando e que se exprime nos resultados de nosso trabalho, quaisquer que sejam as técnicas e os recursos didáticos utilizados." (p. 12). Assim reconhecia que o que se praticava carregava uma concepção portadora da idéia de conhecimento estático e não questionável, uma história linear, acontecimental e progressista, que não atendia à necessidade de se deixar evidentes as ligações entre a história vivida e a produzida,

muito menos propiciadora de que os alunos se percebessem enquanto sujeitos ativos da História.

Constatamos através das discussões levantadas quando da aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais em 2001, e também através de textos que abordam a formação de professores, que estas continuam questões candentes no que toca aos cursos de graduação em História.

1. Inovações no campo da história das disciplinas escolares fazem repensar a história ensinada na academia também.

Tendo em mente portanto, o diagnóstico acima, é muito difícil não questionar um trecho de citação da qual já dispomos aqui: "O que caracteriza o ensino de nível superior é que ele transmite diretamente o saber. Suas práticas coincidem amplamente com suas finalidades. Nenhum hiato entre os objetivos distantes e os conteúdos do ensino." (CHERVEL, 1990, p. 11)

A preocupação que vemos nas pesquisas sobre o ensino de história na educação básica, como por exemplo, em relação ao processo de ensino-aprendizagem, com o que constitui o conhecimento histórico escolar e suas relações com "a história acadêmica", discutindo-se aí o que seria um processo de didatização – todas preocupações pertinentes a quem trabalha sob a perspectiva das disciplinas escolares e de sua história, não encontra o mesmo espaço quando o assunto é o ensino superior de história.

Considerando que as finalidades de um curso de graduação seja a de formação do historiador e produção de história, será mesmo que os conteúdos do ensino são diretamente condizentes com essas finalidades? Se questionamos essa relação direta entre as práticas e as finalidades do ensino superior, naturalmente surge à nossa frente a seguinte indagação: é possível pensar a história enquanto disciplina na universidade? Se sim, quais seriam então os parâmetros para fazê-lo? Como se caracterizaria esse objeto de estudo? O que com alguma ousadia seria talvez percorrer o mesmo caminho que o linguista francês

fez em seu clássico texto: História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. Preocupando-se com o que seria o ensino da língua francesa nas escolas, findou por chegar a algumas proposições de reflexão sobre esse ensino a partir do estudo de como as disciplinas se constituem, propondo alguns parâmetros para quem se pretende a escrever a história dessas disciplinas escolares.

Logicamente aqui não pretendemos chegar a tanto. Mas em meio ao que temos percebido em nossas leituras voltadas ao ensino superior, estas indagações parecem oferecer um interessante campo de pesquisa em que pretendemos investir.

No início de sua exposição, Chervel tenta definir o que constituiria a problemática da história das disciplinas escolares. Refutando as formas mais comuns de estudo dessas disciplinas, em geral uma história das instituições educacionais, das populações escolares ou das políticas educacionais e ideias pedagógicas, critica esses trabalhos, pois não levam em consideração a especificidade das disciplinas, que não poderiam ser reduzidas ao que chama "dessas categorias historiográficas tradicionais" e propõe que se encontre

> na própria escola o princípio de investigação e de uma descrição histórica específica. Sua justificativa resulta da consideração da própria natureza da escola. Se o papel da escola é o de ensinar e, de um modo geral, o de educar, como não ver que a história da função educacional e docente deve constituir o pivô ou o núcleo da história do ensino?(idem)

É possível encontrar na própria universidade o princípio de investigação e de uma descrição histórica específica para a história ensinada aí? Ter em mente essa preocupação é questionar a noção de que na graduação há um perfeito alinhamento entre a função da ciência de referência (a historiografia) e os conteúdos que se ensinam. De nossa parte, cremos no fato de que mesmo nesse nível há um processo que lhe é particular ao ensino-aprendizagem de história, mesmo que já se lide com pessoas plenamente desenvolvidas no que toca a questão cognitiva.

Continua o autor acerca dos quadros explicativos citados acima, que "esse esquema, largamente aceito pelos pedagogos, os didáticos e os historiadores, não deixa nenhum espaço à existência autônoma das disciplinas: elas não são mais do que combinações de saberes e de métodos pedagógicos. (idem, p. 6)" Esse raciocínio do autor é resultado de uma das indagações que ele utiliza como ponto de partida: qual a relação entre a ciência de referência e a disciplina escolar? Seu estudo inclusive buscou demonstrar que no caso da gramática francesa, o caminho percorrido foi o contrário – de como se ensinava a disciplina nas escolas é que derivaram mudanças na configuração da ciência de referência.

De modo que de nossa parte, transportamos então nossas indagações para o nível de nosso interesse. Em se partindo do pressuposto de que haveria uma disciplina acadêmica de história, que tipo de relação há entre a ciência de referência – a historiografia - e as práticas nas salas de aula universitárias?Qual o grau de influência que uma exerce sobre a outra? Se o intuito é chegar às respostas para essas questões, é preciso deixar de partir do pressuposto e tentar encontrar maneiras de atingir o nosso fim. Mas de onde partir? Sigamos adiante com o próprio Chervel.

> A descrição de uma disciplina não deveria então se limitar à apresentação dos conteúdos de ensino, os quais são apenas meios utilizados para alcançar um fim. Permanece o fato de que o estudo dos meios efetivamente dispensados é a tarefa essencial do historiador das disciplinas. Cabe-lhe dar uma descrição detalhada do ensino em cada uma de suas etapas, descrever a evolução da didática, pesquisar as razões da mudança, revelar a coerência interna dos diferentes procedimentos aos quais se apela e estabelecer a ligação entre o ensino dispensado e as finalidades que presidem a seu exercício (p. 20).

Ir além dos conteúdos de ensino e pesquisar os meios efetivamente dispensados representa dar o mesmo salto que foi feito pelos pesquisadores do ensino de história na Educação Básica. Significa

transpor o que seria uma documentação de cunho oficial, composta pela legislação educacional, pelos próprios projetos pedagógicos dos cursos e tudo o que eles podem nos fornecer em seus textos – justificativa para existência dos cursos e seus objetivos, organização das disciplinas, a atribuição de carga horária para atividades extra-curriculares e programas das disciplinas - e adentrar a caixa preta que é a sala de aula universitária. Isto, porém pode vir a ser um grande obstáculo para o pesquisador, pois mesmo que se restrinja à documentação escrita, ele pode vir a se deparar com um grande vazio, uma ironia em se tratando de historiadores. Em pesquisas anteriores nos deparamos com grandes lacunas e ausências nas documentações dos cursos de graduação em História.

Nessa transposição para a sala de aula saímos em desvantagem em relação aos que trabalham com o ensino de História em outros níveis. Se pensamos em buscar informações na bibliografia referente à metodologia da época (isto é, o que se dizia sobre o ensino de história então), como em livros, revistas, boletins, publicações em geral, assim como registros de seminários, encontros, os pesquisadores de uma didática da história nos primeiros níveis de ensino saem em significativa vantagem, pois a quantidade de obras a respeito do assunto é muito maior. Inclusive como já mencionamos antes (porém sem muito nos alongarmos. Para maior detalhamento, ver COSTA, 2010, cap.1, o material de que dispomos sobre metodologia do ensino superior de História geralmente são depoimentos de professores, sendo necessário um trabalho de garimpo nos arquivos das universidades ou em arquivos pessoais.

Uma outra alternativa poderia se configurar no estudo dos materiais utilizados para fins didáticos em sala de aula, a exemplo do que fez Circe Bittencourt em sua tese de doutorado, quando a partir de livros didáticos traçou um panorama do ensino de história no Brasil de 1830 a 1910. E aqui também cabe refletir sobre o que seria próprio de uma investigação a respeito desses materiais para o ensino superior. Alguns devem estranhar o uso do termo materiais didáticos para a sala de aula universitária, mas compartilhamos da ideia de que em sendo

um instrumento para a transmissão e/ou construção de conhecimento, mesmo o capítulo de livro diretamente reproduzido do seu original se transforma em um material utilizado para fins didáticos. Se não fosse tão importante no processo de ensino-aprendizagem, professores universitários não se sentiriam tão frustrados e não reclamariam, quando seus alunos chegam em classe sem lê-los, inclusive atribuindo a isso o fracasso de alguma aula, atitude que por sinal se assemelha muito à de nossos companheiros da rede básica quando relatam que seus alunos não lêem o livro didático.

De modo que no processo de construção desse objeto de estudo, se faz necessário investigar justamente qual é esse corpus que constitui os materiais utilizados para fins didáticos no nível superior, se é que se pode chegar a um corpus comum. Realizar esse empreendimento significa conseguirmos responder a que têm de específico pois que diferentemente dos materiais didáticos do ensino fundamental, entre os quais há como que uma espécie de continuidade entre si, bem como o fato de que seu propósito didático estar na maioria das vezes bastante explícito, não é esse o cenário que percebemos na coletânea de capítulos de textos que geralmente representa o material selecionado pelo professor da graduação. Como são selecionados; como são utilizados; como tem sido seu uso ao longo da existência dos cursos de graduação no país. Quais seriam os limites que definiriam esses materiais enquanto um corpus comum ao ensino superior de História? Ademais, que relações podem ser estabelecidas entre sua seleção e uso e a finalidade de ensino (para retomar Chervel) que os cursos de graduação têm assumido?

Um outro caminho a ser explorado é o do processo de mudanças nas finalidades de um curso de graduação em História. Por quase cinqüenta anos, aos cursos de graduação das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras era atribuída somente a formação de professores. A pesquisa, especialmente aquela em que se lidava com fontes, vista ainda com mais prestígio e como uma atividade que requeria mais tempo, formação, amadurecimento e erudição, parecia não ser estimulada em meio ao conjunto geral dos alunos. Emília Viotti da Costa, que

ingressou na USP em 1948, referiu-se ao tema em entrevista no livro "Conversas com Historiadores" da seguinte maneira:

> O curso era voltado para a formação geral do professor. A pesquisa em fontes primárias não recebia muito estímulo ou orientação. A maioria dos ensaios que escrevíamos eram historiográficos. Como aluna, tive a oportunidade de fazer pesquisa sobre legislação portuguesa para o professor Eduardo d'Oliveira França, que estava terminando sua tese de livre-docência. [...] Em matéria de pesquisa, recebi pouca orientação. Só fui realmente aprender a pesquisar depois de formada, quando uma bolsa de estudos do governo francês me permitiu estudar em Paris. (MORAES e REGO, 2002, p. 70).

Temos também a opinião de Eremildo Vianna, professor da Universidade do Brasil, presente nos anais de 1962, por ocasião do Simpósio Nacional de Professores Universitários realizado em Marília, São Paulo, no ano anterior:

> Nós, aqui, temos conseguido formar um ou outro pesquisador paralelamente ao curso de formação, mas aqueles que são pesquisadores de fato são formados depois da graduação. Formar pesquisadores nos cursos de formação, onde os alunos não têm método, é jogar dinheiro fora. O contacto dos alunos com as fontes é apenas de aprendizagem. Considero a pesquisa algo muito mais elevado. Acho, portanto, que devemos dar ênfase aos cursos de pós-graduação, já que temos dificuldade em formar até bons professores e bons pesquisadores. (ANPUH, 1962. p. 157).

Atualmente, é raro encontrar uma fala como a de Eremildo Viana explicitada em algum projeto pedagógico de curso. As Diretrizes Curriculares dos cursos de história, homologada em 2001, cujo texto original é oriundo de uma versão preliminar elaborada pela ANPUH, é enfática no que toca uma mudança no perfil desse profissional que

mesmo tendo uma formação para a docência não prescinde da atuação na pesquisa. Há aí uma clara mudança de finalidade, que podemos também traduzir como uma mudança na definição da palavra historiador. Se a princípio este era o pesquisador, quase amador, cuja obra intelectual resultava em livros (e por isso sua formação não era possível durante a graduação – ali se estava formando o professor), hoje temos, segundo a própria DCN como historiador, o profissional em condições de suprir demandas sociais específicas relativas ao seu campo de conhecimento (magistério em todos os graus, preservação do patrimônio, assessorias a entidades públicas e privadas nos setores culturais, artísticos, turísticos etc.)

Essa mudança é acompanhada de uma evolução da didática, como chama Chervel? Resta-nos, tomando a dica do linguista francês, "estabelecer a ligação entre o ensino dispensado e as finalidades que presidem a seu exercício", pois que é de se esperar que entre a visão inicial e a atual, tenha havido mudanças para que o ensino se adequasse à sua finalidade. Ou não. Aqui se faz necessário lidar com fontes que não compreendam somente o que encontramos nos textos, mas que possibilitem um olhar para as práticas pedagógicas, realizando o "salto" de que falávamos acima.

Ainda decorrente dessa mudança de finalidade – de uma formação de professores para a formação de historiadores – é preciso levar em consideração o fato de que atualmente concebe-se uma atuação na universidade em três níveis: o ensino, a pesquisa e a extensão. É bem verdade que até o presente momento sempre temos nos referido neste texto às salas de aula universitárias, mas assim o fazemos para fins de fluidez da leitura. Não obstante não nos passa desapercebido que dentro da universidade há outras instâncias que também se incluem na formação dos futuros historiadores paralelamente à sala de aula. Em nossa dissertação a respeito do curso de graduação da UFRN trabalhamos com um desses elementos que são as Atividades Acadêmico Científico-Curriculares, acrescentadas ao currículo dos cursos de licenciatura em História por determinação da Resolução CNE/CPE Nº01/2002, e em como sua configuração

nos revela o que pensam os historiadores sobre o que é sua prática.

A pontuação de atividades por publicações, resumos, participações em eventos regionais, locais, nacionais atualmente parece seguir uma lógica que reproduz os mecanismos de legitimação acadêmica, necessários para funções de socialização do conhecimento, mas ainda carentes no que toca uma extrapolação do círculo das universidades. O que conta como atividade de inserção, ou a hierarquização de determinadas práticas, legitimando um conhecimento ou outro, finda por reproduzir o que se tem como padrão fazer dentro dos termos de uma carreira universitária e reproduzindo uma determinada concepção do que é o historiador. Detectar essas diferenças entre as finalidades que se exigem hoje da nossa formação e aquilo que selecionamos e definimos para alcançá-las nos reafirma a necessidade que viemos defendendo ao longo deste texto: vislumbrar a possibilidade de compreender a história ensinada na universidade sob a perspectiva de uma disciplina, com os cuidados que têm os pesquisadores que já trabalham sob esta ótica para os outros níveis, mas buscando nossas especificidades.

Há ainda uma série de outros elementos possíveis de serem retirados do texto de Chervel com os quais poderíamos continuar dialogando a fim de aprofundar a perspectiva que propomos aqui. Temos a questão da periodização da existência desses cursos (problemática identificada por Itamar Freitas na obra já citada), da formação do docente do ensino superior, sob a perspectiva de sua carreira e de sua atuação e inclusive dos instrumentos de sua seleção para ingresso na universidade; estudar a fundo a estrutura curricular dos cursos, atentando para a interligação entre as disciplinas, o que revelam sobre como se concebe a progressão da aprendizagem dos alunos (por exemplo, que consequências teve a mudança dos currículos universitários do sistema de séries para o de créditos na década de 70, assim como a mais recente tendência à quebra dos pré-requisitos? Em que nível há correlação com o status da historiografia corrente ou vice-versa?); quais são os agentes de renovação das disciplinas; como as formas de avaliação têm contribuído para a configuração da história ensinada. E não menos importante, trabalhar com o próprio

público dos cursos de graduação que são os universitários, os quais são frequentemente esquecidos justamente pelo fato de os considerarmos plenamente desenvolvidos cognitivamente. Como é que esses alunos aprendem e transformam a história? E ainda mais, é também responder às perguntas que André Chervel coloca: "o ensino funcionou? As finalidades foram preenchidas?" (idem, p. 43), perguntas tão caras nestes tempos em que os que se encaminham para a docência na rede básica são alvos de constantes críticas. Qual tem sido a parcela de responsabilidade e de contribuição da universidade para sua atuação?

III. O que tudo isso tem a ver com Cultura Histórica?

Bom, e para quê serve discutir a história da história enquanto disciplina (acadêmica) e ainda mais importante para os objetivos desta exposição: o que tudo isso tem a ver com a temática deste evento?

Ora, compreender o espaço específico de formação de profissionais de História importa se pretendemos cada vez mais investigar o papel que cabe ou que é exercido pelos historiadores e o que produzem em meio às relações que as sociedades estabelecem com o tempo e que não necessariamente passam pelos resultados específicos da academia, por exemplo.

Os cursos de graduação ocupam assim uma área definida dentro do que se poderia chamar de Cultura Histórica, que a princípio pode ser vista sob duas perspectivas, sem que o limite de nosso objeto sofra mudanças significativas, dependendo do prisma a partir do qual se considere esta cultura histórica.

Podemos partir das palavras de Jacques Le Goff:

> É, em geral, o lugar que o passado ocupa nas sociedades o que aqui me interessa. Adoto, neste ensaio, a expressão "cultura histórica", usada por Bernard Guenée (...) [que] **reúne a bagagem profissional do historiador, sua biblioteca de obras históricas, o público e a audiência dos historiadores. Acrescento-lhe a relação que uma sociedade, na sua psicologia**

> **coletiva, mantém com o passado**. (2003, p. 47 – 48. Grifo nosso).

Ou das considerações de Elio Chaves Flores, quando supõe o autor que cultura histórica seja uma

> [...] **intersecção entre a história científica**, habilitada no mundo dos profissionais como historiografia, dado que se trata de um saber profissionalmente adquirido, **e a história sem historiadores, feita, apropriada e difundida por uma plêiade de intelectuais, ativistas, editores, cineastas, documentaristas, produtores culturais, memorialistas e artistas que disponibilizam um saber histórico difuso através de suportes impressos, audiovisuais e orais**. [...] a cultura histórica se evidencia quando as categorias de clérigos, profissionais e leigos tomam para si a cruzada da vulgarização e divulgação do que foi feito no passado, dando-lhe um sentido histórico. Avançamos, pois, no sentido de que a cultura histórica não pode ser uma exclusividade da narrativa dos historiadores, a historiografia. Ela tanto pode ser narrada pelo cronista, jornalista, cineasta, documentarista ou memorialista. Trata-se da história sem historiografia, mas que não prescinde do fato de que a narração de qualquer feito tenha, pelo menos, as condições do sentido histórico [...]. (2007, p. 95-96. Grifo nosso).

Seguindo um autor ou outro, há sempre uma distinção entre "historiografia" enquanto saber produzido por historiadores e cultura histórica – entendida enquanto a relação que uma sociedade estabelece com o seu passado ou enquanto a "divulgação e vulgarização" de um saber que atribua um sentido histórico ao passado, feito por outros intelectuais que não os historiadores. De modo que o espaço dos historiadores se encontra sempre delimitado, ou diferenciado, dentro do que se chama de "cultura histórica".

Norteia-nos o chamamento que Joana Neves faz em outro texto, "Participação da comunidade, ensino de História e Cultura Histórica", ao defender que

> [...] mais do que nunca os historiadores têm a responsabilidade de definir o seu próprio, específico e intransponível papel, bem como equacionar a relação entre conhecimento acadêmico ou cientificamente produzido e as outras formas de produção de saber, na construção da cultura histórica. (2000/2001. p. 46).

Primeiramente, toda essa discussão que passa pela metodologia do ensino superior de História e pela história desse ensino, serve para que voltemos nossa atenção para como estamos formando nossos historiadores: o interesse aqui está em, por meio do ensino superior de História, entender como nos utilizamos do conhecimento histórico e, através disso, mantemos nossa especificidade e forjamos um perfil - nossa identidade - nos cursos de graduação.

"A história produz um conhecimento educativo por definição" - retomando Joana Neves (Idem) - logo, não pode estar alheia à sociedade, com quem sempre precisa dialogar. "Mesmo as pesquisas de ponta, por mais que indiquem interesses ainda restritos a um único especialista, uma vez produzindo resultados, acrescentarão, de um modo ou de outro, algum aporte à cultura histórica." (Idem). O ensino de Historia em nível superior trabalha para contestar a tendência à constituição de uma cultura histórica "sem o concurso ou até em oposição aos profissionais da área", levando-nos à auto-reflexão, à definição de nossa posição, ao lugar do conhecimento histórico, à "participação dos historiadores de ofício na discussão de intrincadas questões colocadas pelo ensino de história." (Idem). E aqui retomo as expectativas dos professores de História com as quais iniciei este texto, pertencentes à uma zona um tanto quanto indefinida no que toca os cursos de graduação, pois que já trabalhando com uma história elaborada, sem ser no nível de uma "simples" relação com o passado, porém sem ter uma formação específica. O que os qualifica como vozes que não são necessariamente de "leigos" tampouco do que convencionalmente chamaríamos de especialistas. De que forma a história ensinada nas universidades transformaria ou atenderia às suas expectativas?

E segundo, empreender essa discussão é não dar vazão ao conhecido dito popular: "casa de ferreiro, espeto de pau". A memória que temos dos nossos próprios cursos de graduação auxilia a responder às questões acima que se colocam perante os historiadores no presente? Pensar a história ensinada nos cursos superiores de História com o mesmo tipo de preocupação, resguardadas as devidas ressalvas, que o clássico texto de André Chervel requer para as disciplinas escolares – isto é, pensar qual tem sido a história configurada enquanto disciplina acadêmica não pode servir para outro fim que não contribuir para pensar nosso próprio ofício e travarmos batalhas tão caras para nós, como a regulamentação do nosso ofício, a formação de nossos historiadores e ainda mais importante, como diria uma professora desta própria casa paraibana: para que tem servido a História?

REFERÊNCIAS

ANPUH. *Anais do I Simpósio Nacional de História*. Marília, 1962

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria e Educação*, Porto Alegre, nº 2, 177-229, 1990.

COSTA, Aryana Lima. *A formação de Profissionais de História*: o caso da UFRN (2004 - 2008). Dissertação de mestrado. João Pessoa: UFPB, 2009.

CUNHA, Maria Isabel da. *Reflexões e Práticas em Pedagogia Universitária*. Campinas, SP: Papirus, 2007.

CIAMPI, Helenice. *A história pensada e ensinada*: da geração das certezas à geração das incertezas. São Paulo: Educ, 2000.

FENELON, Déa Ribeiro. A Formação do Profissional de História e a Realidade do Ensino. *Revista Projeto História*, São Paulo, n. 2, p.7 – 19, 1982.

FERREIRA, M. M. Perfis e trajetórias dos professores universitários do curso de História no Rio de Janeiro. In: Antônio José Barbosa de Oliveira. (Org.). *Universidade e Lugares de Memória*. 1 ed. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2008, v. 1, p. 235-268.

________. Os desafios da profissionalização do ensino de História: duas trajetórias de professores universitários. In: ALMEIDA, Marta; VERGARA, Moema. (Org.). *Ciência, história e historiografia*. São Paulo: Via Lettera, 2008, p. 175-189.

FLORES, Elio Chaves. Dos feitos e dos ditos: História e Cultura histórica. *SAECULUM*: Revista de História, João Pessoa: Departamento de História/Programa de Pós-Graduação em História/UFPB, ano 13, n. 16, p. 83 – 102, 2007.

FREITAS, Itamar. *Histórias do ensino de história no Brasil*. 1. ed. São Cristóvão: Editora da UFS, 2006.

FONSECA, Selva. *Ser Professor no Brasil*: história oral de vida. Campinas, SP: Papirus, 1997.

GIL, Antônio Carlos. *Didática do Ensino Superior*. São Paulo: Ed. Atlas, 1996.

IGLÉSIAS, Francisco. A pesquisa histórica no Brasil. *Revista de História*, São Paulo, n. 43, v. 88, p. 373 – 415, 1971.

LAPA, José Roberto do Amaral. *Historiografia brasileira contemporânea*: a História em questão. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1981.

LE GOFF, Jacques. *História e memória*. 5. ed. Campinas, SP: Ed. da UNICAMP, 2003.

MASETTO, Marcos T. (Org.) *Docência na universidade*. Campinas, SP: Papirus, 1998. (Coleção Práxis)

MORAES, José Geraldo Vinci de. e REGO, José Márcio. *Conversas com Historiadores Brasileiros*. São Paulo: Ed. 34, 2002.

NEVES, Joana. Participação da comunidade, ensino de história e cultura histórica. *Saeculum*: Revista de História. DH/PPGH/UFPB: João Pessoa, n. 6/ 7, p. 35-47, jan. dez. 2000/2001.

REIS, Artur César Ferreira (et alli). *O Ensino da História no Brasil*. México: Instituto Panamericano de Geografia e História, 1953.

RODRIGUES, José Honório. *Teoria da História do Brasil*: introdução metodológica. 5. ed. São Paulo, Ed. Nacional, 1978.

WESTPHALEN, Cecília. Comentários. In.: *Anais do I Seminário de Estudos Brasileiros*. São Paulo, Instituto de Estudos Brasileiros/USP. vol. 2. 1972. p. 36 – 43.

Cultura Histórica e Ensino de História: voltando às interfaces das noções de gênero no e através do Ensino de História

Andreza de Oliveira Andrade
Departamento de História /UERN

Gostaria de começar a falar dos caminhos e descaminhos que me levaram a refletir sobre cultura histórica, ensino de história e a construção das identidades de gênero e sexuais, rememorando a urdidura dessa trama a partir dos movimentos iniciais que me levaram até ela, repetindo-me muitas vezes quanto ao que escrevi em minha dissertação de mestrado – gestada e parida nas entranhas do Programa de Pós-graduação em História da Universidade Federal da Paraíba –, por ocasião da qual declarei que os primeiros passos seguidos em direção às investigações e aos debates em torno da temática foram constituídos "não apenas por problematizações e curiosidades de uma historiadora marcada pelo seu ofício, mas é também o trabalho de uma pessoa marcada pelo feminino e pelo feminismo" (ANDRADE, 2008, p. 12).

Se a proposta é situar o lugar de onde falo, posso ainda dizer que a escolha pela temática é também fruto de uma postura inconformada que assumi ao me perceber subjetiva e objetivamente sugestionada

a vivenciar e carregar, em meu corpo e em minhas subjetividades, estigmas e discursos que deveriam me apreender em um lugar social marcado pela imobilidade e inferioridade, a mim destinado enquanto mulher, inscrito na "natureza" do meu corpo e do meu gênero.

A proposta do presente texto é de refletir o papel de alguns mecanismos de políticas culturais inscritos no âmbito da cultura histórica, na tessitura de nossas identidades de gênero e sexuais, corroboradas pelo processo de ensino aprendizagem no qual se situa no ensino de História. E por falar nele, é a partir da experiência docente em um curso de formação de professores(as) que procuro, atualmente, voltar minha atenção para entender não apenas como são construídas as posições-de-sujeito-mulher, que eu deveria assumir e que possivelmente, enquanto educadora, deveria influenciar minhas alunas a assumirem, mas vai além, na busca por analisar como as posições binárias presentes no âmbito das relações de gênero se inserem na produção de uma cultura histórica inscrita no âmbito do saber histórico escolarizado, bem como na organização social, nas práticas cotidianas e no exercício de poder. Nas trilhas dessas reflexões, mixando minha prática docente, minhas subjetividades e minha escrita de outrora, procuro na e através da prática de ensino, partilhar com alunos e alunas a experiência de me descobrir desnaturalizada enquanto mulher e de desnaturalizar as verdades que meu oficio de historiadora me possibilitam produzir.

Seguindo a temática proposta para esta Mesa, "Cultura Histórica e Ensino de História", quero partir de algumas reflexões acerca dos múltiplos espaços a partir dos quais a Cultura Histórica pode ser produzida, perpassando por problematizações acerca da natureza do próprio conhecimento histórico. Neste sentido, começo apontando a ambiguidade do termo seguindo em duas possíveis, mas não exclusivas direções, me apropriando, quando possível, das trilhas abertas pela professora Rosa Godoy Silveira quando, por ocasião do II Seminário de Cultura Histórica (2009), ao discutir o conceito, fez referência, primeiro, a um sentido genérico, quando ela é produzida pelo próprio processo histórico, ou seja, a história enquanto experiência

do vivido; e outro mais específico, que se inscreve no campo da História-conhecimento e que pode ser melhor nomeada assumindo uma identidade de Cultura historiográfica (SILVEIRA, 2007, p.42).

Assim, estabeleço esta relação de intertextualidade me servindo da noção de cultura histórica enquanto cultura historiográfica e esta última como "o conjunto das representações formuladas sobre as experiências vividas" tanto pelos sujeitos individualmente como de forma coletiva, interagindo em uma "perspectiva de temporalidade" (ibidem).É neste sentido que procuro tratar a cultura histórica sob o signo das políticas culturais entendendo-a como tal, para, assim, desconfiar dos enraizamentos de determinadas representações históricas que orbitam o universo do ensino, especialmente no tocante às questões de gênero, escorregando um pouco para as de sexualidade, na tentativa de justamente problematizar as Interfaces das representações de gênero e sua cultura histórica[1] no âmbito do ensino de história e no processo de escolarização de forma mais ampla.

A amplitude que marca o conceito de cultura histórica é corroborada quando pensamos a própria natureza da concepção de História da forma como é, por exemplo, partilhada por Paul Veyne, ao apontá-la como um campo de produção de saber cuja amplitude é indefinida, tendendo a uma expansão cada vez mais caleidoscópica; "como um rio em região muito plana, expandindo-se amplamente" e que é capaz de mudar seu curso com certa facilidade (I998, p.28). Se o terreno no qual assentamos nossas bases epistemológicas é assim tão movediço, o que dizer da definição de cultura histórica, que vista sob o prisma de alguns(mas) estudiosos(as) que a procuraram definir se apresenta dentro de uma territorialidade epistêmica ainda mais fluida? É justamente nessa direção que segue tal conceito como trabalhado pelo professor Elio Flores, que o trata como sendo o que chama de enraizamentos do pensar historicamente, os quais se situam "aquém e

[1] "As Interfaces das Noções de Gênero e sua Cultura Histórica" é o título de minha dissertação de mestrado defendida em 30 de Abril de 2008, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal da Paraíba através da linha de pesquisa Ensino de História e Saberes Históricos, que contou com a importante contribuição e generosa orientação da professora Cláudia Engler Cury.

além do campo da historiografia e do cânone historiográfico" (2007, p. 95). Trata-se de uma completa dilação conceitual que propõe a Cultura histórica como sendo a

> [...] intersecção entre a história científica, habilitada no mundo dos profissionais como historiografia, dado que se trata de um saber profissionalmente adquirido, e a história sem historiadores, feita, apropriada e difundida por uma plêiade de intelectuais, ativistas, editores, cineastas, documentaristas, produtores culturais, memorialistas e artistas que disponibilizam um saber histórico difuso através de suportes impressos, audiovisuais e orais. (2007, p. 95).

Esta definição parece, num primeiro momento, diminuir o poder dos(as) historiadores(as) enquanto produtores(as) dessa cultura, ao passo que o distribui entre diferentes mecanismos de políticas culturais e seus respectivos agentes (cineastas, documentaristas, memorialistas, artistas e porque não dizer, educadores de modo geral). Então, neste sentido, podemos dizer que a cultura histórica se produz em toda parte? Ou ainda ousarmos adaptar a indagação do Paul Veyne e dizer que: se tudo é cultura histórica, logo, a cultura histórica não existe?

Bem, quanto a esta provocação acho que este espaço, por ora, não conseguiria abrigar o debate sem prejuízo do tema inicialmente proposto, que é a cultura histórica na sua relação com o ensino de história. Assim, registro apenas a provocação para um debate futuro.

Mesmo estando na dúbia posição de instigar-me por tal problematização, ao mesmo tempo em que acabei de eximir-me dela, continuo por refletir o papel dos(as) historiadores(as) quanto à produção daquilo que temos nomeado de cultura histórica, tratada como representação da historicidade enquanto experiência do vivido, considerando que apesar de na atualidade, mecanismos culturais como o cinema, as produções de televisão, a arte literária, entre outros, se configurarem como produtores de cultura histórica, isto não significa que seja diminuta a importância do ensino de história no processo de

transposição didática com relação ao que a historiografia profissional produz, e aquilo que acaba sendo ensinado nas escolas e o que é assimilado pelos(as) alunos(as). Quanto a isto, lembremos sempre que a prática do ensino de história está atrelada a uma série de outros mecanismos de produção de práticas culturais e, porque não dizer, de cultura histórica, a exemplo do currículo e do próprio sistema de ensino, de forma mais ampla.

Nesse sentido, é importante chamar a atenção para o papel que o ensino assume na construção de representações e identidades socioculturais, seja por meio do currículo escolar, seja pela forma como os conteúdos são apropriados, constituindo, assim, uma teia de mediações culturais cuja multiplicidade de fios impede-nos de perceber onde ela começa e/ou onde termina. Refiro-me à forma como, antes mesmo de chegar aos(as) alunos(as), o conteúdo vai sofrendo uma série de mediações que vão desde o processo de formação docente, passando pelas escolhas teórico metodológicas dos(as) professores de história, pela mediação do currículo prescrito e o poscrito, até chegar às leituras que alunos e alunas fazem sobre as representações que lhes são apresentadas, chegando finalmente a possibilidade deles(las) mesmos(as) criarem suas representações acerca das categorias históricas que lhes são "ensinadas".

Em se tratando de pensar essas categorias históricas, é preciso considerar sim o poder que a cultura histórica (ou seria cultura historiográfica?) escolarizada guarda quanto à construção de identidades culturais, e que, em grande medida são afetadas pelas políticas culturais marcadas pelo currículo enquanto um instrumento de pedagogia cultural.

Currículo enquanto mecanismo de política cultural

O currículo se constitui como parte importante de quem somos ou, melhor dizendo, de quem nos tornamos, inseridos (as) em um processo contínuo e sempre inacabado da construção de nossas identidades. E é também um importante espaço/mecanismo de

produção de cultura historiográfica. Isto porquê todas as pessoas são direta ou indiretamente marcadas pelo currículo, seja por ele ter sido/ ser um instrumento marcante em nossa formação educacional, seja pelo estigma que acompanha as pessoas que, por algum motivo, não se inseriram em seu processo educativo, e que, por isso, são marcadas como incultas ou cidadãos(ãs) de menor nível cultural. A importância que ele assume em nossas vidas excede sua prática institucional que, em geral, chega até nós por meio da educação e da escola.

É por esse motivo que os horizontes a partir dos quais ele pode ser – e vem sendo – vislumbrado são tantos quanto as representações que já se fizeram em torno de seus espaços, vozes e silêncios – ditos e não-ditos –, vivenciados na complexidade de suas intensidades e conflitos.

É justamente a partir dessa multiplicidade de olhares que, ao debater a temática, optei por uma análise do currículo inscrita na perspectiva dos Estudos Culturais, encarando seus espaços teóricos como fundantes de seu próprio objeto, como lugar de representação e onde se articulam jogos de poder responsáveis por determinar lugares de fala e silêncio, norma e transgressão, inclusão e exclusão. Isto nos permite concebê-lo lugar de arena, permeado por discursos polissêmicos e, por vezes, conflitantes articulados na subjetividade dos jogos representativos de constituição de cultura histórica.

Assim, procuro abdicar da concepção de currículo como mero conjunto disciplinar de matérias escolares, a partir do qual o conhecimento deve ser produzido e transmitido, em função de procurar percebê-lo como um território complexo que influi profunda e poderosamente no processo de construção de subjetividades, tendo poder de legitimar e deslegitimar, autorizar e desautorizar, incluir e excluir; estabelecendo lugares sociais, firmando e reafirmando identidades. É justamente nesse sentido que o currículo é parte daquilo que somos, e parte muito importante, já que "o currículo é a construção de nós mesmos como sujeitos"(SILVA. 1995, p. 196).

A compreensão do currículo também enquanto espaço de produção de cultura histórica se faz no sentido de considerá-lo como território habitado por narrativas/ representações múltiplas que

são historicamente estabelecidas, estando, portanto, afetadas não só pela experiência histórica, mas pela forma como esta é representada para legitimar as escolhas e práticas curriculares. É também, neste sentido, que se dá a possibilidade de considerar seu poder de afetar nossas impressões sobre o real, marcando nossas sensibilidades, pois o processo educativo é concebido no sentido da disciplinarização dos modos de existência dos sujeitos, encarregando-se, entre outras coisas, de guiar a forma como encaram o meio em que vivem e experimentam a existência em sociedade.

Esse processo educativo persegue modelos culturais atrelados à constituição de identidades, que se faz em função da constituição e reafirmação das diferenças vistas e vivenciadas sob patamares hierárquicos e, porque não dizer, dicotômicos, segundo os quais se dão ato de constituição das identidades inter-relacionadas do "eu" e do "outro", as quais são nomeadas a partir de uma "naturalização" dos lugares socioculturais, forjada graças à astúcia dos jogos da linguagem, como mecanismos sutis de relações conflituosas e, muitas vezes, desiguais de poder, que possibilitam ao "eu" construir narrativas de si e do "outro" – instituindo-o enquanto tal –demarcando os espaços que lhe possibilitam exercer controle sobre a mobilidade do diverso, do "diferente".

De forma mais específica, a proposta é de considerar o modo como os currículos de História são constituídos na condição de mediadores do ensino no contexto da promoção de um saber histórico escolarizado, tendo que equacionar relações de poder estabelecidas dentro e fora do âmbito escolar, as quais dizem respeito a múltiplos elementos no campo das políticas das identidades que são acionados para legitimá-las, juntamente com os interesses do Estado em relação às competências e objetivos do ensino e das políticas curriculares, bem como nos conteúdos que serão acionados para tal. Quanto a isto, veremos que essas observações nos remetem ao debate acerca da legitimidade do conteúdo e das metodologias eleitas para protagonizarem o universo de uma dada cultura historiográfica.

Trata-se de um instrumento elaborado na esteira de uma

cultura historiográfica ainda marcada pelo pensamento cartesiano adotado pela historiografia ocidental. Este binarismo se manifesta na constituição de pares de opostos enfatizando as diferenças entre homens e mulheres, colonizadores e colonizados, elites e plebeus, brancos e negros, burguesia e proletariado, novo e velho, jovem e idoso, normal e anormal, ocidente e oriente, que se sucedem criando escalas hierarquizadas de oposições.

Essa cultura historiográfica fomentada pelo currículo, ao eleger narrativas "legítimas" e representações direcionadas a partir desse binarismo hierárquico, tende a castrar os espaços de visibilidade da alteridade, na medida em que a narrativa historiográfica procura legitimar-se através do discurso da cientificidade com objetivo de adquirir feições da realidade, adjetivando indivíduos, espaços e coisas. O que a permite atribuir-lhes identidades legitimadas, fincadas na segurança dessa noção de científico, resguardando-lhe poder de dizer, por exemplo, porque elas e eles são brancos, pretos, elites, plebeus, normais, anormais, bons, maus, doentes, sãos, dominadores e dominados, conscientes e alienados, iguais, diferentes, competentes, incompetentes; construindo e atribuindo, assim, conceitos que vão nomeando e classificando segundo hierarquias estabelecidas pela ideia de 'norma'. O texto histórico contribui para que sua linguagem descreva a realidade e mostre o mundo como "ele é".

Enquanto discurso historicamente instituído, o currículo de História e sua cultura histórica são responsáveis pela cunhagem de uma naturalização de práticas de linguagem que nada tem de natural – pois são histórica e culturalmente instituídas –; uma vez que a linguagem do texto histórico procura naturalizar a "realidade social", o que acontece envolto no sutil mando da ideia de natureza.

Pensando em desconstruir esse tipo de abordagem sobre o currículo e a educação, atrelados à ideia de leis naturais e/ou universais, os estudos curriculares, em consonância com os Estudos Culturais, têm procurado abandonar, entre outras coisas, a noção hegemônica de um sujeito universal dotado de identidade una, alicerçada em um território fixo e imutável buscando, desta forma, ampliar a

compreensão das relações entre cultura e currículo, demonstrando assim que o "natural" e o "normal" possuem uma existência relacional, se constituindo como construções empreendidas a partir de jogos de poder inerentes à linguagem designada para estabelecer imagens e representações articuladas no campo das práticas culturais.

É, portanto, do interior das relações culturais de onde devem partir as análises dos discursos que nomeiam o real e, ao fazê-lo, promovem a inclusão/ exclusão, instituindo os modelos sociais. É daí que deve também partir nosso exercício de pensar a relação entre currículo e sociedade[2].

Se a partir dessa perspectiva pensarmos tal relação, articulada com a cultura historiográfica, perceberemos que o dentro e o fora do âmbito curricular não são meros espaços separados por uma fronteira compacta que possa desenhar um perfil fixo e dissociado das políticas culturais. Essa relação é, desta forma, pensada como fluxo constante de interesses e subjetividades que se desenvolvem de maneira muito especial e particular, no âmbito da escola e, no caso específico, no ensino de história, no momento em que a educação busca imprimir nos corpos, por meio de seu adestramento social e psicológico, lugares e fronteiras sociais. E é justamente a partir destes mecanismos e de outros processos sociais que nossos corpos são moldados nos papéis de gênero, sexualidade, classe, etnia, etc. Os quais nos são atribuídos por meio dessa naturalização de lugares.

A cultura historiográfica produzida no processo educacional, o currículo escolar em geral e a escola são responsáveis, em parte, pela produção de nossas identidades sexuais e de gênero, identidades de classe e étnicas, marcadas por uma diferença que se estabelece hierarquizada por práticas cotidianas aparentemente banais, pelo silêncio daqueles(as) que não podem representar a si mesmos, pelo ocultamento de aspectos indesejáveis de uma cultura do "outro" ou das sensibilidades que possam incomodar o "eu" - incapaz de compreendê-

[2] É na década de 1960, na Grã-Bretanha, que se começa a pensar na relação entre currículo e sociedade, com a proposta da NSE (Nova Sociologia da Educação), que só vai ser reclamada no Brasil a partir das discussões de Tomaz Tadeu da Silva. Cf. LOURO (1999).

las e/ou de vivenciá-las. Isso se manifesta, por exemplo, quando se elege certos perfis de áreas do conhecimento destinadas a homens ou a mulheres. Práticas que acabam por gerar angústias e inquietações sobre alunas e alunos que são levadas(os) a seguir os modelos que lhes são apresentados por meio do currículo sendo, assim, cooptados(as) a se inserir nos moldes que ele estabelece. Uma inserção que pode encontrar barreiras sensíveis, pois nem todas as pessoas conseguem se identificar, de fato com o "normal" e/ou ideal que a educação histórica procura legar à cada geração (LOURO, 1999b, p. 91).

O conhecimento histórico que se expressa no e através do currículo e o saber histórico produzido na academia experimentam uma distância considerável entre si, pois, muitas vezes, esse saber corre o risco de se perder dentro da própria academia, quando sua produção fica circunscrita ao universo intelectual das universidades e não consegue transpor os limites de seus próprios muros, impedindo-o de se tornar uma prática epistemológica acessível a outros agentes sociais que não apenas os (as) historiadores (as) acadêmicos (as) e seus pares. Essa postura, que pode ser tida como um entrave à socialização do conhecimento apresenta mais claramente suas limitações ao considerarmos o saber histórico produzido e em circulação no âmbito da escola.

É a partir desse ponto de vista que se inscreve a proposta de discutir e problematizar o modo como a educação e o currículo escolar agem sobre a cultura e produzem uma cultura histórica, ao mesmo tempo em que a refletem, com o objetivo de nos constituir como *sujeitos de gênero,* e de como o saber histórico escolarizado contribui para isso, se constituindo de modo muitas vezes problemático, pois não raro, se apresenta como um saber que possui uma grande disparidade em relação ao que é produzido na academia.

Não se trata, todavia, de indicar uma simplificação exacerbada, ou mesmo uma vulgarização do conhecimento acadêmico, nem muito menos de propor que o saber histórico escolarizado necessite ser constituído a partir de uma complexidade hermética, mas de se pensar a relação entre a produção desses saberes e as práticas culturais

relativas às relações sociais de gênero no âmbito do ensino.

A trilha desses debates segue o caminho das concepções de currículo escolar inscritas no âmbito da teoria pós-crítica da educação, procurando apontar e problematizar a validade e a legitimidade dos debates de gênero no interior do currículo, concebido como espaço de arena, onde se articulam essas diversas relações de poder e onde são travadas as disputas por representações culturais.

Dessa forma, o movimento de pensar o currículo enquanto artefato de gênero e produtor também do que podemos chamar de cultura histórica de gênero é empreendido em consonância com o entendimento de teóricas e teóricos ligados ao feminismo, partindo de análises que levam em consideração desde o nível de escolarização das mulheres, índice marcado pela disparidade social que separa e oferece oportunidades desiguais às mulheres e aos homens, até os processos pelos quais o currículo interfere na constituição das hierarquias de gênero e sexualidade, seja pela forma como historicamente se qualifica o processo cognitivo de mulheres e homens de modo desigual, seja pela linguagem utilizada pelos artefatos culturais da educação eleitos pelo currículo, como o livro didático, por exemplo.

Esses debates assumem um tom de denúncia no que tange o questionamento da legitimidade de discursos educacionais que associam certas matérias e disciplinas como sendo "naturalmente" identificadas com o masculino, ao passo que outras são tidas como eminentemente femininas, a exemplo de profissões como a enfermagem, que historicamente tem seus quadros constituídos por mulheres, ou a engenharia para os homens. O que, de certa forma, tende a indicar os caminhos profissionais relativamente às possibilidades de sucesso de acordo com o bom desempenho em certas disciplinas, gerando uma distinção de gênero em relação a algumas profissões que, em alguns casos, tornaram-se monopólios dos homens, convertendo-se em universos masculinos onde o acesso das mulheres era vetado, ou mesmo o inverso quando homens que se dedicam a certas atividade associadas ao feminino são vítimas de preconceitos.

Nessa perspectiva, a organização disciplinar do currículo não

significa uma mera distribuição do conhecimento dividido por séries escolares e/ou faixas etárias, mas é de fato, uma maneira de modelar o real segundo objetivos sociais específicos que, neste caso, se traduzem pela desigualdade de oportunidades oferecidas a mulheres e homens, proporcionando a (re)afirmação social cotidiana das hierarquias de gênero que subjugam o feminino no interior de uma relação na qual se sobressaem os valores de uma cultura patriarcalista. Desta maneira, pode-se dizer que o currículo, juntamente com as disciplinas escolares, constitui uma tecnologia que compõe diretamente o processo de escolarização e de subjetivação, a partir dos quais nos adaptamos ou somos adaptadas(os) no convívio social orientadas(os) por nossas identidades de gênero e sexuais.

Essa compreensão das relações de poder implicadas no âmbito do currículo, do ponto de vista feminista, significou uma reviravolta epistemológica na medida em que possibilitou ampliar os *insights* desenvolvidos no interior de alguns debates identificados como marxistas e na sociologia do conhecimento, demonstrando que "a epistemologia é sempre uma questão de posição" (SILVA, 2004, p. 94). Assim, os debates que anteriormente diziam respeito às questões relativas às condições de acesso de homens e mulheres à educação, deslocaram seu foco epistemológico para questionar o ponto de vista a partir do qual o currículo era estruturado e o conhecimento produzido, dando uma nova e especial importância à perspectiva feminista no que se refere à teoria curricular. Isto pensado do ponto de vista da cultura historiográfica nos remete a necessidade de se entender que o lugar social a partir do qual ela é produzida, a atrela às questões relativas às políticas de representações culturais das quais as representações históricas e o ensino de história são importantes agentes.

Para o feminismo, por refletir a epistemologia dominante que distingue e separa mente e corpo, sujeito e conhecimento, cognição e desejo, emoção e racionalidade; o currículo oficial dissemina na sociedade valores masculinos através da cultura e da educação, à medida que tende a valorizar, na produção do conhecimento,

aspectos identificados com valores e características masculinas, como racionalidade, objetividade, praticidade, técnica, etc.

Em se tratando da multiplicidade de espaços e possibilidades de produção de cultura histórica, pode-se dizer que não apenas quando o saber é veiculado nas aulas de história, mas de uma forma mais geral, ela está atrelada ao campo da educação na medida em que lhe fornece linguagem e modelos para que possa desenvolver seu processo de sujeição, através do qual professoras(es) e alunas(os) são sujeitadas(os) a "poderosas técnicas hierárquicas de vigilância, exame e avaliação [...] que os constituem como objetos de conhecimento e sujeitos que conhecem"(DEACON e PARKER,1994, p.103). Isso nos permite compreender como a disciplinarização curricular, explícita ou implicitamente, determina visibilidades particulares marcadas pela distinção de gênero, sobre quais devem ser entendidos como saberes legítimos e os modos pelos quais eles serão aplicados às alunas e aos alunos, de maneira que estes se tornem o resultado bem sucedido da fabricação de indivíduos que serão cidadãos(ãs) perfeitamente adequados(as) à organização social normativa.

Do ponto de vista do processo disciplinar que busca, através da educação, constituir e legitimar os processos de subjetivação que nos levam a assumir posições relativamente à cultura e à sociedade, "assumindo" ou não as identidades de gênero e sexuais que nos são postas, a questão da aplicabilidade dos conteúdos assume uma complexidade que um olhar mais desatento poderia deixar passar impunemente, pois este é um aspecto que está diretamente vinculado aos usos da linguagem no processo de escolarização. E quando pensamos a linguagem, nesse sentido não nos referimos apenas à linguagem escrita veiculada pelos livros didáticos, por exemplo. Mas ela é, aqui, pensada em sua complexidade, partindo do princípio de que as normas, as disposições de elementos na sala de aula, a postura de professoras e professores em relação à turma, a uniformização das vestimentas e tantos outros mecanismos discursivos, são agências através das quais o currículo vai inscrevendo nos corpos e nas sensibilidades as identidades e os lugares sociais que cada sujeito deve

assumir como seu.

Ampliando a noção de educativo a partir das *pedagogias culturais*[3], também postas à disposição da cultura histórica, a produção epistemológica pós-estruturalista ligada ao feminismo e a outros movimentos sociais das ditas “minorias”, que a ele estavam/estão atrelados, têm procurado demonstrar como essas pedagogias, ao vincularem e produzirem formas de pensar, dizer e viver a feminilidade e a masculinidade, também nos educam como sujeitos de gênero.

Embora não exclusivamente institucionais, as políticas culturais operam de modo muito eficaz a partir do currículo e do cotidiano escolar. Em nossa sociedade, estamos constantemente operando a partir de um modelo de identidade cujas matrizes se inscrevem preponderantemente nos alicerces masculino, branco, heterossexual, classe média e judaico-cristão, tomados como norma e apropriados pela educação e a escola como alvos a serem perseguidos. E isso se faz com tal sutileza que tornar-se uma prática quase invisível pelo modo como é naturalizado pela cultura.

O processo educacional direcionado pelo currículo escolar age diretamente no sentido de enquadrar e normalizar alunas e alunos numa relação de pertencimento a esses modelos. Isso nos põe diante da necessidade e da possibilidade de colocar em questão relações cotidianas aparentemente banais e naturais, de modo que possamos compreender que, tanto a normalidade quanto a diferença são efeitos de relações sociais e culturais nas quais se articulam os jogos de poder. Apesar disso nos escapar em muitos momentos, somos, sem exceção, participantes desse processo, mesmo que em diferentes níveis e em situações particulares.

Refletir sobre tais processos e sobre o modo como nos tornamos

[3] O conceito de *pedagogia cultural* se fundamenta numa perspectiva teórica pós-estruturalista que amplia a noção de educativo na tentativa de demonstrar que para além da relação com conhecimento formal e a educação escolarizada, estamos cercados (as) por objetos (brinquedos, jogos, roupas, etc.) e práticas que exercem essa função educativa, se colocando como mecanismos discursivos verbais e não verbais. O exemplo mais próximo que me vem em mente são os jogos infantis que distinguem pontualmente a mensagem destinada a meninos daquelas destinadas a meninas. Quanto à noção de pedagogia cultural vide STEINBERG. Shirley (Org.). **Cultura Infantil**: a construção corporativa da Infância. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

participantes deles, na escola, de um modo especial, e em qualquer outro espaço social, trata-se de uma reflexão política, bem como de uma maneira de dilatar nossa noção do político, proliferando-o por todo o campo do social como um dos motores do processo histórico no qual estamos todos (as) inseridos(as). Desse modo, a partir da influência da teoria pós-crítica do currículo me aproprio de uma dilatação da concepção de política para além de seu tradicional sentido associado à centralidade do Estado. [4]

Essa abordagem política, ou melhor, essa distensão da noção de política, emerge como uma tendência oriunda das abordagens feministas de pensar o particular também enquanto político. As pesquisas sociais na perspectiva de gênero, nesse sentido, se inserem como uma possibilidade de discutir e repensar nossos lugares sociais como mulheres e homens e, em especial, como educadoras (es), assim como pode significar uma alternativa de se construir uma sociedade com níveis de desigualdades menos assimétricos, não só no tocante às relações de gênero, mas em todos os graus e relações.

Debatendo a prática de ensino enquanto experiência docente

O currículo e a educação escolar como espaços diretamente afetados por relações de poder são também espaços de desenvolvimento de dinâmica política à serviço da cultura que, ao inventar seus padrões, procura a partir deles estabelecer lugares onde vão sendo configurados e legitimados historicamente os modelos e as identidades "normais", bem como o seu "outro": o *diferente* que se torna indispensável para a definição e afirmação performativa da identidade central, indicando-lhe o que ela "não é" e quem ela não "deve e não pode ser".

Analisando esse debate sob a ótica da prática do ensino de história no que tange ao que chamaria do desenvolvimento de uma cultura historiográfica, capaz de abrigar os debates em torno dessas identidades e em torno das questões relativas à diversidade de modo

[4] Cf. SILVA. T. T. da. "Currículo: uma questão de saber, poder e identidade" In: *Documentos de Identidade*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

mais geral, constata-se (e agora falo do meu lugar de professora de disciplinas de metodologia do ensino de história e de orientadora de estágio supervisionado em história) um silenciamento quase que completo, pois mesmo quando são levados(as) a empreenderem leituras sobre essas temáticas e provocados(as) ao debate, alunos e alunas da graduação, futuros(as) professores(as) de história, futuros(as) promotores(as) de cultura historiográfica, acabam sentindo-se pouco à vontade diante da temática, não apenas porque em algum momento ele traga à tona os conflitos sociais que envolvam as hierarquias de gênero e os modelos normativos de sexualidade, mas principalmente pelo fato de que ele mexe com o enraizamento de verdades e de identidades que aprendemos a naturalizar, através desses e de muitos outros mecanismos culturais que são acionados para por meio de uma cultura historiográfica apegada à hegemonia das tradicionais hierarquias socioculturais que marcam as representações de gênero e sexualidade no ensino de modo geral e o saber histórico especificamente.

Esse silenciamento cultivado no processo de formação docente é levado para a prática desses(as) alunos(as) nas escolas, fazendo com que os discursos educacionais sobre as identidades de gênero e sexuais, ou principalmente a ausência de tais debates, no que tange à prática educacional, se configurem como investimentos para promover a manutenção da centralidade do modelo normativo que tende a ratificar a legitimidade a hegemonia dos valores atrelados aos modelos identitários tradicionais, no sentido de ratificar a "normalidade" e a centralidade cultural relativamente a essas identidades.

As representações históricas manuseadas na prática de ensino de história acabam se constituindo, muitas vezes, a partir de uma tentativa de tornar mais didáticas e acessíveis ao nível de escolarização as categorias conceituais do campo historiográfico, o que por si só já significa a necessidade de promover uma simplificação do modo como os conceitos historiográficos são concebidos. Pensando isto do ponto de vista mais específico no que se refere à uma cultura historiográfica ligada ao gênero e à história das mulheres, percebemos que isso se faz

ao preço de um prejuízo conceitual muito grande. Isto por se tratarem de campos epistemológicos que ainda buscam, dentro da academia, firmar-se ao nível de tradicionais modalidades historiográficas.

Neste ponto, é preciso fazer um exercício de historicização dessas epistemes e de como a historiografia vem, ao longo dos anos, assimilando tais produções que emergem da demanda representativa postulada pelo feminismo especialmente a partir da década de 1970. Ainda que, no caso da História das Mulheres, se trate de um campo de produção de cultura histórica que surge como um acréscimo à história geral e que ao longo desses anos acaba assumindo um caráter de suplementariedade que está muito mais para uma doação de migalhas simbólicas a um feminismo que invade o campo dos(as) historiadores(as) questionando suas verdades, do que para uma revisão profunda das práticas epistemológicas no âmbito da historiografia.

O afastamento que essa cultura historiográfica experimenta em relação a história política de forma mais acentuada na década de 1980, a partir da assimilação do conceito de gênero enquanto categoria de análise útil à historiografia, acaba por representar a construção de uma cultura historiográfica realmente voltada para as *mulheres* enquanto sujeitos e objetos da história, ao mesmo tempo que promove uma ressignificação teórica na qual há uma migração conceitual do feminismo para as mulheres e daí para a adoção do conceito de gênero, ou seja, da política para a história especializada e daí para a problematização e análise cultural da sociedade (SCOTT, 1992, p.65-66).

No entanto, esse aparente afastamento não se deu de modo tranquilo, mesmo assumindo paulatinamente seu espaço acadêmico, essa cultura historiográfica produzida a partir da chamada *história das mulheres* ainda tem que vencer barreiras como a que a identifica exclusivamente como um assunto de mulheres, mais especificamente de feministas, ou como uma história que faz referência às temáticas menores que dizem respeito aos aspectos privados da casa, da família, da reprodução e do sexo, em oposição àquilo que realmente importaria à História, que é o domínio público da existência,

sintomático de uma cultura historiográfica ainda muito arraigada em temáticas como guerras, economia, política e outros temas "nobres" que, fora do universo político do feminismo, não teriam nenhuma relação com as questões de gênero. Posso dizer que são nesses termos que alunos e alunas das disciplinas de metodologia do ensino assentam sua inquietação em relação à temática atribuindo-lhe, assim, pouca ou nenhuma importância.

O que se percebe, no que tange ao ensino de história, tanto no âmbito da escolarização quanto no da formação profissional é que o nível de dificuldade apresentado pela pessoas em desenvolver tais experiências do debate se inscreve, na resistência que desenvolveram em se desvencilharem da ideia de natureza. Isso faz com que a adoção dos modelos socioculturalmente constituídos se faça, ainda, muito atrelada a essa condição do natural, responsável, muitas vezes, por fomentar o preconceito e as práticas de exclusão e violência física e simbólica.

Percebemos que muitos(as) até querem transcender essa barreira do lugar comum da naturalização e dos estereótipos, mas há, muitas vezes, a ausência de linguagem, enquanto conceito, que lhes possibilite instrumentalizar uma nova hermenêutica de si a partir da concepção do outro. E este é mais um ponto a partir do qual podemos perceber a relação entre as práticas discursivas e a construção e legitimação das realidades sociais. E, neste aspecto, um dos papéis que a cultura histórica precisa assumir é o de munir as pessoas de novas possibilidades de representação histórica de si e do universo que as circunda através de uma cultura historiográfica voltada para a diversidade e para o fim das hierarquias temáticas e epistemológicas, por mais utópico que isto possa parecer.

Nesse jogo de representações no campo da abordagem cultural e da historiografia, a relação entre os sexos dilata o debate acerca do exercício de poder, que, embora não negue seu caráter político, tende a afastar-se da tradicional abordagem sobre a política institucionalizada, inicialmente encampada pelo feminismo.

Enquanto herdeira teórica das concepções feministas, a

história das mulheres também agrega, nas abordagens culturais, uma noção fragmentada do político. Isso aponta para reprodução, no interior dessa historiografia, de uma luta no campo da política das representações culturais, o que, de certo modo, possibilita um deslocamento da problemática em direção ao reconhecimento de uma "cultura feminina" a partir da qual se constitui uma cultura histórica que confere privilégios a momentos e eventos da história em que esta cultura, inscrita em seu lugar próprio, pode ser observada e analisada historicamente.

Aquelas(es) que são partidárias(os) dessa noção de "cultura feminina" defendem seus pontos de vista asseverando que não significa apenas reconstituir os discursos e saberes específicos às mulheres, nem mesmo de lhes atribuir poderes não reconhecidos. Mas, para além disso, se faz necessário entender como uma cultura feminina é constituída historicamente dentro de uma dinâmica social onde relações desiguais são estabelecidas; como ela dissimula as fissuras internas de suas estruturas, abriga conflitos, limita tempos e espaços, como, enfim, pensa suas particularidades e relações com um contexto social mais amplo, como lida com suas continuidades e descontinuidades.

Embora os avanços na produção de uma *história das mulheres* sejam importantes, tanto para as conquistas políticas, quanto para o desenvolvimento epistemológico no interior das aspirações feministas como um todo, Joan Scott chama atenção para uma perspectiva que, neste sentido, se constitui como um paradoxo, uma história das mulheres que possuiria um duplo efeito: ao mesmo tempo em que asseguraria às mulheres um espaço que há muito lhes era negado no âmbito de alguns projetos de história-conhecimento, por outro lado, paradoxalmente, poderia ser responsável por (re) afirmar a distinção de uma cultura das mulheres, fixando a oposição homem/mulher, evidenciando a diferença sexual que, no discurso histórico, seria transformada em conhecimento cultural (SCOTT, 1992, p. 83).

Há, no entanto, algumas abordagens que defendem uma "história

no feminino" e por isso acabaram por suscitar alguns desconfortos teóricos nesse sentido. Quando se trata de pensar a questão da experiência é preciso considerar o problema de narrar os feitos de uma categoria estabelecida discursivamente, sem problematizar sua construção. Nesse aspecto, Margareth Rago, fazendo referência ao pensamento de Michel Foucault, lembra que é preciso atentar para o fato de que as categorias são

> noções históricas, densas em sua materialidade, carregadas de tempo, definidoras de espaços, que nascem em algum momento e que tem efeitos práticos não negligenciáveis sobre as pessoas [...], por isso, precisam ser historicizadas, desconstruídas, desnaturalizadas, num gesto eminentemente político (2002, p.265).

Tal afirmação nos faz considerar a necessidade de se pensar o processo a partir do qual, em um dado momento, se fez necessário construir determinada categoria, pensar a história dos nomes e as implicações do ato de nomear. Constituindo-se acima de tudo como uma cultura histórica atenta aos processos, permeada muito mais por questionamentos e problematizações do que (pré)ocupada em estabelecer respostas definitivas e verdades seguras. Trata-se de uma cultura historiográfica atenta ao estabelecimento do valor do estudo do passado das mulheres – e dos homens – não como um fim em si, mas como um meio de fornecer prospectivas sobre o presente que contribuam para a solução de problemas peculiares de nosso tempo, os quais afetam mulheres e homens.

O problema não estaria situado na diferença em si, mas no uso político desta, enquanto mecanismo de criação/manutenção de hierarquias. Assim, na produção do conhecimento histórico, no modo como este constitui suas leituras e escritas sobre o mundo, a cultura, a vida e a sociedade, é preciso que se (re)pense a constituição das diferenças e como elas têm sido concebidas e representadas atualmente, no contexto de uma cultura histórica interessada em apreender as relações humanas no tempo, com sua multiplicidade e

contradições.

É nessa perspectiva que, atualmente, o campo epistemológico da história das *mulheres* e das relações de gênero tem caminhado no sentido de analisar as diferenças culturais, tentando demonstrar que "ser" mulher não significa apenas ser vítima frágil de uma sociedade opressora, mesmo que os mecanismos de opressão social ainda incidam sobre as mulheres de forma concreta – e isso pode ser exemplificado nos menores salários que nos são pagos em relação ao que se paga aos homens, como também pela vergonhosa reincidência de práticas de violência contra as mulheres – o desafio posto à historiografia é apreender a experiência feminina a partir de perspectivas abertas à diversidade, refletindo sobre a plasticidade das identidades adjetivadoras do feminino e da feminilidade. Essa é uma possibilidade que tem sido aberta a partir do diálogo intertextual com os Estudos Culturais, especialmente em sua vertente pós-estruturalista, pela ênfase que estes conferem ao caráter fluído das identidades e representações culturais, chamando atenção para o caráter histórico e cultural das relações sociais e em especial, das relações de gênero. Linguagem e discurso assumem, nesse contexto, uma importância pontual como elementos fundamentais na constituição das representações históricas (ORLANDI, 1990, p. 14).

Assim, a institucionalização de determinadas formas de discursos faz com que a experiência histórica de alguns sujeitos seja desconsiderada e silenciada na e pela cultura historiográfica. Por isso, não se pode deixar de considerar o *"apagamento dos sentidos pela sobreposição de um discurso a outro"* através da produção da linguagem, sempre passível de interpretação, a partir da qual a escrita da história toma forma. Segundo Eni Orlandi, é preciso "compreender os processos de significação" contidos na linguagem, a fim de verificar os discursos ali instalados e para perceber que estes nada têm de neutros e/ou inocentes (1990, p. 16).

O empreendimento historiográfico de questionar tradicionais formas de pensamento e os métodos científicos está relacionado à inquietude de algumas historiadoras diante da incredulidade com

relação às narrativas como estatuto de verdade. Essa proposta, oriunda do pós-estruturalismo, se coloca no sentido de apontar novos encaminhamentos que possibilitem uma liberação mais ampla da produção do conhecimento em relação aos modos culturais dominantes que estabelecem a ditadura dos modelos e sustentam as hierarquias.

É a partir de uma epistemologia pós-estruturalista que essa modalidade da *história das mulheres* e da historiografia de gênero se voltaria muito menos para as certezas e mais para os questionamentos dos enunciados, das evidências sobre o mundo e os sujeitos. Assim, o ato de interrogar os discursos deve, ou deveria, tornar-se uma constante na prática histórica, pois é a partir dele que são forjadas as identidades e a materialidade dos corpos e da cultura. Essa prática, então, precisa munir-se de um arsenal teórico que instrumentalize o desenvolvimento de estudos interessados na análise das práticas discursivas de indivíduos e grupos como produtoras de sentido e movimentadoras das representações sociais, tendo constantemente em vista a fragilidade das identidades e noções de verdade.

Nesse sentido específico, gostaria de mencionar as contribuições de Michel Foucault para essa historiografia que se dá de forma variada, chamando a atenção para a perspectiva a partir da qual as identidades são máscaras sobrepostas a outras máscaras. Ele insiste no caráter de construção das identidades e das verdades e afirma que o pensamento da diferença não aceita nenhum status naturalizante em relação às identidades. Assim, não seríamos apenas protagonistas da história, mas seus efeitos, pois não existimos antes da sociedade ou da cultura, somos constituídas pelos discursos classificatórios (RAGO. 2002).

O processo de produção do conhecimento e a produção historiográfica a ele atrelada não podem, então, ser compreendidos enquanto alheios às redes de poder, já que também são responsáveis por designar espaços de fala, inspirar exclusões e propor verdades.

Algumas historiadoras que optaram pela prática de uma cultura histórica sob inspiração do pós-estruturalismo, como Tânia Swain, apontam a importância da desestabilização das identidades na proposta

feminista para, a partir daí, se constituir uma nova historiografia das e sobre as mulheres:

> Num mundo de representações sociais onde os seres se definem pelo corpo sexuado e pelas práticas sexuais, uma identidade nômade desfaz as polaridades e hierarquias, solapa as bases do sistema sexo/gênero, desvelando as tragédias e a triste comicidade do assujeitamento ao 'verdadeiro sexo', as essências humanas instituídas e narradas em história. Não há opostos, há posições de sujeito; não há binário nem múltiplo, pois não há unidades. Numa identidade em construção que não visa um desenho final, o que importa é o movimento (2002, p. 340).

Dessa maneira, a identidade de mulher é concebida como desprovida de uma essencialidade monolítica, que a defina e a apreenda de uma vez para sempre, o que se propõe é: pensá-la constituída a partir de territorialidades afetadas por um conjunto de experiências múltiplas, complexas e potencialmente contraditórias, definidas por variáveis sobrepostas, parciais, como suas identidades de classe, raça, geração, estilo de vida, preferência sexual, entre outras.

Assim, as mulheres – as pessoas, em geral – são pensadas como sujeitos de desejo e não apenas limitados pela condição de assujeitadas. A linguagem e a subjetividade apresentam-se como campos teóricos significativos para a percepção dos processos de produção de sentidos. E, dessa forma, ser militante seria produzir discursivamente uma identidade que norteia um movimento e, ao mesmo tempo, produz identidades que nos afetam e nos transpassam, numa constante reinvenção de corpos, desejos e comportamentos, pois a(s) identidade(s) "mudam de acordo com a forma como o sujeito é interpelado ou representado, a identificação não é automática, mas pode ser ganha ou perdida" (HALL, 1998, p.21).

A partir desses instrumentais teóricos fornecidos pelo pós-estruturalismo, conceber o sujeito-mulher segundo traços retilíneos de sua identidade torna-se um exercício simplista e, por vezes,

vulgarizante. Neste sentido, muitas teóricas feministas têm chamado a atenção para os aspectos problemáticos de se pensar as mulheres como categorias essenciais, contribuindo assim para a continuidade de esquemas sociais e políticas identitárias que nos excluem, e que se constróem a partir da binariedade evidente do mundo.

Para Michelle Perrot, esses avanços acerca das análises dos poderes femininos são um solo que se apresenta movediço e escorregadio, pois há a possibilidade das análises históricas se deixarem levar por caminhos de aparente facilidade e que podem induzir a usos ideológicos ardilosos. O fato de se reconhecer que, em termos de cultura, as mulheres possuem poderes, pode introduzir tais abordagens numa perspectiva conciliadora, mascarando as tensões objetivas e palpáveis no interior das relações de gênero, aproximando culturas e subjetividades ao mesmo tempo plurais e complementares, deixando de lado o fato de que esta é uma relação também marcada pela violência e pela desigualdade. O que poderia ser evitado por um esforço de rigor teórico, de modo a tentar barrar a emergência de novos estereótipos dissimulados sob modernas formulações (PERROT, 2001, p.11).

Se há realmente necessidade de estabelecer uma associação entre masculino e feminino enquanto complementares, isso não pode, por outro lado, anular o fato de que há uma divisão sociocultural de tarefas e representações e que, estas possuem não apenas uma divisão binária entre os polos positivo e negativo, mas múltiplos polos que podem confundir-se e contradizer-se, ao abrigarem os valores hierarquizados de um sistema cultural dualista e maniqueísta. Assim, pode-se dizer que o caráter de complementariedade que, em alguns momentos se instala entre os gêneros não pode desviar a atenção de sobre as hierarquias que seus papéis sociais abrigam.

Nesse sentido, penso que a promoção de uma cultura historiográfica mais democrática se daria a partir de um uso abrangente do conceito de gênero, incluindo homens e mulheres em múltiplas conexões, hierarquias, precedências e relações de poder.

Assim, o exercício historiográfico de narrar ou de constituir um

passado das mulheres, produzindo cultura historiográfica, precisaria estar atento ao fato de que, se isso for feito a partir de concepções onde as experiências femininas são algo intrínseco a uma categoria dada, e não problematizada, pode-se incidir na aceitação dos discursos pautados na materialidade corporal, na aceitação da fixidez do sexo em oposição ao gênero.

Dessa forma quero terminar esse diálogo chamando a atenção para uma importante questão que versa sobre o(s) conceito(s) de cultura histórica perseguido(s) ao longo desse debate e que diz respeito ao ensino de História: mesmo que ele não seja o único e talvez nem o mais privilegiado espaço de produção de cultura histórica, ainda assim penso que precisa estar comprometido com a formatação de uma cultura histórica capaz de incluir a diferença enquanto possibilidade de existência. Não falo de uma história que, ao ser produzida e ensinada, seja capaz de acolher todos os modelos de identidades e representações sociais, mas sim de uma prática de ensino capaz de abdicar da exclusividade dos modelos adotados, partindo da compreensão de que a inclusão das identidades periféricas só se fará quando abandonarmos a pretensão de hegemonia dos modelos ainda tidos como centrais.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Andreza de Oliveira. **Interfaces das Noções de Gênero e sua Cultura Histórica.** Dissertação (Mestrado em História). Universidade Federal da Paraíba.João Pessoa,2008.

CONTIER, Arnaldo Daraya. "O ensino de História: tendências atuais e revisão". In: CAIMI. Flávia Eloísa. **Conversas e controvérsias –** ensino de história no Brasil (1980-1998). Passo Fundo: UPF, 2001.

CORAZZA. Sandra. **O que quer um currículo?** Pesquisas pós-críticas em educação. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

COSTA, Marisa Vorraber. (Org.) **O currículo nos limiares do contemporâneo.** 3 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

________(Org.) **Caminhos Investigativos:** novos olhares na pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

DEACON, Roger & PARKER, Ben. "Educação como sujeição e como Recusa". In: SILVA. Tomaz Tadeu da (Org.) **O Sujeito da Educação:** estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 1994, p.97-110.

DEL PRIORE, Mary. (Coord.) **História das Mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1997.

ESCOTEGUY, Ana Carolina. "Estudos Culturais: uma introdução" In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **O que é, afinal, Estudos Culturais?** Belo Horizonte: Autêntica, 1999, p.134-166.

FERRO, Marc. **A manipulação da história no ensino e nos meios de comunicação:** a história dos dominados em todo mundo. Tradução de Wladimir Araújo. 2 ed. São Paulo: IBRASA, 1983.

FLORES, Elio Chaves. Dos ditos e dos feitos: história e cultura histórica. **Saeculum- Revista de História**, PPGH/UFPB, n. 16, jan/jun. 2007, p. 83-102.

FONSECA. Selva Guimarães. **Caminhos da História Ensinada.** 7 ed. Campinas: Papirus, 2003.

________. **Didática e Prática de Ensino de História.** Campinas: Papirus, 2003.

FONSECA, Thais Nivia de Lima e. **História e Ensino de História.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003 (História & Reflexões).

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. 20 ed. Rio de Janeiro: Graal, 2004.

GERGEN, J. Kenneth. "A crítica Feminista da Ciência e o desafio da Epistemologia Social". In: **O pensamento feminista e a estrutura do conhecimento.** Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos; Brasília: EdUnB, 1993, p. 48-69.

GONÇALVES, Andréa Lisly. **História e Gênero**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

__________, "Quando foi o pós-colonial? – Pensando no limite" In: **Da diáspora: identidades e mediações culturais.** Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2003.

HARAWAY, Donna. **"**Gênero" para um dicionário marxista: a política sexual de uma palavra. **Cadernos Pagu**. Campinas, Unicamp, n. 22, 2004, p. 201-246

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação:** uma perspectiva pós-estruturalista. 8 ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

_________ (Org.). **O Corpo Educado***:* pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

MEYER, Dogmar & SOARES, Rosângela. **Corpo, Gênero e Sexualidade**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

MORAIS, Regis (Org.). **Sala de Aula:** que espaço é esse? 18 ed. Campinas: Papirus, 2004.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Terra à vista**: discurso do confronto - velho e novo mundo. Cortez: Campinas, 1990.

PEDRO, Joana Maria. **Identidade e Diferença:** o Gênero enquanto questão. Texto apresentado na ANPUH, XVIII Simpósio Nacional de História. Recife – PE, 1995, mímeo.

PERROT, Michelle. "Escrever uma história das mulheres: relato uma experiência". **Cadernos Pagu**. Campinas, Unicamp, n.4. 1995. p. 9-28.

________. "História das Mulheres. Cultura e poder das mulheres: ensaio de historiografia". Artigo traduzido por Rachel Soihet, Suely G. Costa e Rosana Soares. In: **Revista Gênero,** Núcleo Transdisciplinar de Estudos de Gênero, NUTEG, v. 2, n. 1, p. 7-30, 2º semestre, 2001.

RAGO, Margareth. "Descobrindo historicamente o Gênero" **Cadernos Pagu.** Campinas, Unicamp, n.11, 1998. p. 89-98

________. "Libertar a historia". In: RAGO, Margareth; ORLANDI, Luiz Lacerda e VEIGA NETO, Alfredo (orgs). **Imagens de Foucault e Deleuze**: ressonâncias nietzschianas. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

RAGO, Margareth. "Trabalho, Feminismo e Sexualidade" In: DEL PRIORE. Mary (Coord.). **História das Mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto. 1997.

SCOTT, Joan W. "História das mulheres". In: BURKE, Peter. (org**.) A escrita da história**: novas perspectivas. São Paulo: UNESP, 1992.

________. "Gênero: uma categoria útil de análise histórica"**. Educação e Realidade**, vol. 16, n. 2, Porto Alegre, jul./dez. 1990.

SCHPUN, Mônica Raisa (Org.). **Masculinidades.** São Paulo: Boitempo, 2004.

SILVEIRA, Rosa Maria Godoy da. A cultura histórica em representações

sobre territorialidades. **Saeculum - Revista de História**, PPGH/UFPB, n. 16, jan/jun. 2007, p.33-45.

SWAIN, Tânia Navarro. "Identidade nômade: heterotopias de mim." In: RAGO, Margareth; ORLANDI, Luiz Lacerda & VEIGA NETO, Alfredo (orgs). **Imagens de Foucault e Deleuze**: ressonâncias nietzschianas. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

Ensino de História, Livros Didáticos e Cultura Histórica

André Mendes Salles
Doutorando em Educação/ UFPE

Gostaria de salientar que me sinto grato pelo convite em poder aqui discutir um campo de pesquisa que me é muito caro, como o Ensino de História, ainda mais porque foi na UFPB e em seu Programa de Pós-Graduação em História - que pude desenvolver minha pesquisa de mestrado e onde, pela primeira vez, entrei em contato com a dimensão e com as discussões da *Cultura Histórica*.

O ensino de História vem sendo, nos últimos anos, alvo das mais variadas discussões e problematizações. Contudo, se formos comparar, pouco se produziu acerca desse campo de pesquisa nos programas de pós-graduação em História, ficando a maior parte dessa produção circunscrita aos programas de pós-graduação em Educação. Como lembrou Marcos Silva, "O Ensino de História é uma face da História como conhecimento". Nesse sentido, "Cabe-nos [historiadores], então, ajudar a História não fugir de si, a se reaver integralmente, a recuperar aquele viés como sua expressão legítima"(SILVA, 2007, p.275)[1].

[1] Com isso, não estamos querendo deslegitimar, ou mesmo, defender que essas pesquisas devam ser exclusividade dos Programas de Pós-Graduação em História. Ao contrário, reconhecemos a vital importância que os Programas de Pós-Graduação em Educação exerceram na área disciplinar do Ensino de História e ainda exercem (e tomara que assim continue).

Tal discussão, acredito, assume uma maior dimensão a partir do momento em que estamos discutindo o ensino de História em um Programa de Pós-Graduação que tem como uma de suas linhas de pesquisa o próprio Ensino de História. Desta forma, desejo não somente compartilhar minhas ideias e considerações acerca das temáticas envolvidas, mas também minhas dúvidas e inquietações. O trabalho que ora se segue foi fruto de reflexões gestadas na elaboração de minha dissertação de mestrado, intitulada: "A Guerra do Paraguai na literatura didática, um estudo comparativo".

De início, apontaria que a expressão *cultura histórica* traz, no meu entender, duas problemáticas iniciais de definição, haja vista que tanto a palavra *cultura* quanto a palavra *História* são polissêmicas, podendo apresentar diferentes possibilidades de definição. A esse respeito Eagleton (2005, p. 9) afirma que, "*cultura* é considerada uma das duas ou três palavras mais complexas de nossa língua".

O professor Elio Flores, no entanto, apresenta uma interessante definição de cultura histórica:

> entendo por cultura histórica os enraizamentos do pensar historicamente que estão aquém e além do campo da historiografia e do cânone historiográfico. Trata-se da intersecção entre a história científica, habilitada no mundo dos profissionais como historiografia, dado que se trata de um saber profissionalmente adquirido, e a história sem historiadores, feita, apropriada e difundida por uma plêiade de intelectuais, ativistas, editores, cineastas, documentaristas, produtores culturais, memorialistas e artistas que disponibilizam um saber histórico difuso através de suportes impressos, audiovisuais e orais (2007, p. 95).

Flores destaca um ponto fundamental para se pensar o conceito de cultura histórica, qual seja: que o "pensar historicamente está aquém e além do campo da historiografia e do cânone historiográfico". Corroborando nesse sentido, Rüsen fornece um instrumento a mais para se pensar o conceito de cultura histórica:

> Gostaria de definir como "cultura histórica", o campo em que os potenciais de racionalidade do pensamento histórico atuam na vida prática. Essa expressão quer deixar claro que o especificamente histórico possui um lugar próprio e peculiar no quadro cultural de orientação da vida humana prática (RÜSEN, 2007, p. 121).

Assim, mais do que ser uma intersecção entre a História ciência, produzida por especialistas, e a História sem historiadores, "feita, apropriada e difundida por uma plêiade de intelectuais, ativistas, editores, cineastas" e etc. (FLORES, 2007, p. 95), a cultura histórica é um campo de pensamento histórico para a vida prática.

> A cultura histórica nada mais é, de início, do que o campo da interpretação do mundo e de si mesmo, pelo ser humano, no qual devem efetivar-se as operações de constituição do sentido da experiência do tempo, determinantes da consciência histórica humana (RÜSEN, 2007, p. 121).

Cultura histórica, então, seria também uma forma de consciência histórica humana não científica, que serviria de orientação para vida prática. Uma razão, então, que não se pautaria pela razão científica, pois o autor considera que esta não é a única possível, nem a única válida. Parece sem sentido, segundo Rüsen, acreditar que "somente a ciência pode pretender dispor da razão humana" (RÜSEN, 2007, p. 123).

Em outro texto, também de autoria de Rüsen, percebe-se interessantes indícios que podem nos ajudar a amadurecer um pouco mais o conceito de cultura histórica. Diz ele:

> Como podemos simplesmente evitar assumir como genericamente válida nossa própria maneira tradicional de pensamento histórico? A resposta para essa questão está em olhar para os universais antropológicos da consciência histórica. Para fazê-lo, devemos ir além dos limites da historiografia profissional e acadêmica e seus procedimentos racionais de cognição histórica. A história como disciplina acadêmica não pode servir como modelo ou paradigma

> para a instituição universal da historiografia. Ao contrário, devemos reclamar por operações mentais básicas que podem ser encontradas em qualquer cultura humana. Haverá algo como um universal antropológico chamado "consciência histórica"? Nós sabemos que pensar historicamente, no sentido corrente da palavra "história", é um resultado de um longo processo de desenvolvimento cultural e não pode ser pressuposto em todas as formas de vida humana. Mas se se observa algumas operações mentais básicas constituintes da consciência histórica, é possível identificá-las como universais. A explicação desses procedimentos conduz a uma teoria geral da memória cultural (RÜSEN, 2006, p. 118).

Rüsen, além de abordar um ponto já discutido, segundo o qual a consciência histórica deve ser pensada também "além dos limites da historiografia profissional e acadêmica e seus procedimentos racionais de cognição histórica" (RÜSEN, 2006, p. 118), estabelece uma importante afirmação: a de que o pensamento histórico, ou o pensar historicamente, é resultado de um processo cultural. Quer dizer, pensar historicamente é algo aprendido e apreendido pelos homens e mulheres nas mais diversas relações que o universo cultural pode estabelecer com eles.

Bianculli (s.d.) também levanta questionamentos acerca do *lugar* do histórico. A autora questiona se devemos considerar os assuntos históricos em si mesmos ou se esta é uma qualificação a qual o homem estabelece. Nesse sentido, a autora interroga: o *ser* histórico foi estabelecido pelo homem e seus instrumentos culturais ou é algo dotado de uma constituição compreensiva em si mesma? Acreditamos que tais questionamentos devam fazer parte do próprio processo de se pensar a cultura histórica.

É a partir das leituras referidas que começamos a pensar numa cultura histórica escolar. É preciso que se destaque, de início, que os livros didáticos são partes integrantes da cultura escolar. Tais livros, indubitavelmente, fazem parte, como um objeto material, da cultura escolar, haja vista que desde a institucionalização do ensino

no Brasil, conseguimos perceber este objeto educacional fazendo parte da educação dos jovens brasileiros. Inclusive, quando dessa institucionalização, a partir sobretudo da segunda metade do século XIX, percebemos a concorrência de algumas editoras de livros didáticos na corrida pela competição deste incipiente mercado[2].

No que concerne à produção de obras didáticas de História do Brasil, tais editoras buscaram nomes de intelectuais consagrados, os quais pertenciam ao Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) e/ou ao Colégio Pedro II, por exemplo. As capas desses livros escolares vinham, inclusive, indicando o órgão institucional ao qual o autor pertencia, isso no intuito não somente informativo, mas também de angariar a confiança dos futuros usuários dos livros e, consequentemente, garantir a vendagem, além de assegurar que as obras não fossem vetadas pelos Conselhos Educacionais[3].

Para nós, a referida concorrência das editoras didáticas no final do século XIX é bastante sugestiva, pois confirma que tal instrumento, enquanto objeto educacional, fazia-se presente na cultura escolar brasileira desde o processo de institucionalização do ensino no Brasil.

Segundo Gatti Jr.(2004; 2005), a produção de livros didáticos de História passou por um gradual processo de transformação a partir do final da década de 1960. Esse foi o momento, segundo o autor, em que o escritor do livro didático, que antes realizava sua produção praticamente sozinho, passou a dividir tal autonomia com uma equipe técnica. Isso quer dizer que o livro didático, antes praticamente escrito a *uma só mão*, na própria expressão do autor, passou a ser, na maioria dos casos, uma produção coletiva[4].

Essa constatação é fundamental, pois caracteriza que o livro didático de História, atualmente, em seu processo de produção, passa

[2] Sobre as editoras de manuais didáticos do século XIX, temos a Editora B. L. Garnier, a Editora Laemmert e a Editora Francisco Alves. Ver: BITTENCOURT (2008); GASPARELLO (2004).

[3] Sobre o livro didático no Brasil oitocentista e sua relação com o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e a formação da identidade nacional, ver: SALLES (2010).

[4] Isso não quer dizer, contudo, que os autores dos livros escolares que escreveram antes desse período tivessem uma total autonomia, ou ainda que suas obras não sofressem as influências, ou mesmo interferências dos editores ou de outros agentes.

cada vez mais por *mãos* que não são necessariamente as do profissional da História. Isso aponta que esse objeto faz parte de uma cultura histórica, uma vez que não está restrito ao cânone historiográfico e é apropriado e difundido por uma plêiade de profissionais que não necessariamente os da História.

Décio Gatti Jr. (2004), acerca das produções didáticas, faz interessantes informações:

> [...] É importante ressaltar que, apesar de se reconhecer o fato de que os autores são os responsáveis diretos pelos conteúdos que constam dessas coleções [didáticas], houve um aumento ao longo do período estudado [1970-1990] da influência dos editores, de conteúdo, de arte, etc., pois são estes personagens que conjuntamente ao autor ou autores produzem, de fato, o livro didático em sua plena materialidade (p. 66).

De fato, os autores de livros didáticos perderam, em parte, certa autonomia de sua própria produção histórica e pedagógica. A elaboração de exercícios e atividades, em muitos livros escolares, é realizada por pedagogos da editora. As ilustrações reproduzidas nos livros didáticos também são, em uma boa parte das vezes, selecionadas por um profissional gráfico, fazendo com que haja, muitas vezes, uma incompatibilidade ou desconexão entre o texto escrito e o texto ilustrativo.

Um caso ainda mais interessante serve para ilustrar nosso argumento. O conhecido livro *Toda a História*, dos professores Arruda e Piletti (1995), não foi escrito somente pelos autores em questão, mas também, e talvez sobretudo, por um redator, cuja formação é Jornalismo. A Editora Ática, em virtude dos livros dos professores Jobson Arruda em História Geral e Nelson Piletti em História do Brasil serem recordes em venda, os procuraram para propor a realização de um livro síntese dos seus textos anteriores. Porém, a Editora foi clara em afirmar que essa síntese deveria ser realizada por uma terceira pessoa. Entra em cena, então, a figura

do redator. Esse profissional partiria dos textos desses autores para realizar a sua síntese (GATTI Jr., 2004).

O redator Mylton Severiano da Silva, contratado pela Ática para realizar a síntese dos textos, os enviava, depois de prontos, para serem revisados e aprovados pelos professores Arruda e Piletti. A editora explicou que precisava resumir 1.500 páginas em apenas 400, e que, portanto, o melhor profissional a fazer isso seria um redator. Além do mais, tal trabalho teria de ser feito em um tempo hábil e, ainda, em uma linguagem acessível à maioria do público estudantil, uma vez que a própria proposta da síntese era uma maneira de popularizar a produção e atingir uma maior clientela (GATTI Jr., 2004).

O professor Jobson Arruda, em entrevista realizada pelo pesquisador Gatti Jr. (2004, p. 89-90), fala um pouco a esse respeito:

> Por volta de 1994 a Ática procurou-me, por meio de seu editor, que é o João Guizzo, que disse: "Olha Jobson, nós queremos produzir um livro que tenha toda a História em um volume só e por isso o nome é *Toda a História* e os dois autores da Ática que têm melhor desempenho – na área de História Geral é você e na área de História do Brasil, um autor consolidado é o Nelson Piletti. Então nós gostaríamos de juntar o texto de vocês dois, mas não pode ser você a fazê-lo... o texto precisa ser sintetizado de tal maneira que a redação prolixa esteja fora, etc. Nesse contexto é preciso que haja uma certa uniformidade nesta síntese". Para que haja uniformidade nem podia ser eu [Jobson] a fazer a minha síntese e o Nelson [Piletti] fazer a parte dele, porque não ia bater. Era preciso que uma terceira pessoa, do lado de fora, olhasse e fizesse, com base nos nossos textos, quase como uma copidescagem dos nossos textos. Foi aí que a Editora Ática contratou o redator que trabalhava para a Ática chamado Mylton Severiano da Silva.

Acerca da maneira como era realizada a síntese, Arruda diz o seguinte:

> [...] o Mylton pegava o meu texto, fazia uma síntese começando, digamos, lá pela Antiguidade, de tal maneira que o texto que, escrito de uma maneira mais prolixa, tinha 10 páginas que se transformavam em 3, em 4 páginas, às vezes em 2 e meia. [...] Como ele [Mylton Severiano] era um excelente redator, ele podia fazer isso com mais facilidade do que os dois autores. [...] Portanto, o conteúdo do livro é meu, várias frases do livro são minhas, às vezes idênticas, a seqüência e o raciocínio, mas a redação não é (Idem, p. 90).

Quanto à liberdade que o redator teria para escrever o livro em nome dos autores, Arruda diz:

> [...] E, chegando na História contemporânea, levando-se em conta que ele [o redator] estava escrevendo em [19]94 e que a última revisão do meu *Moderna e Contemporânea* tinha saído no ano de 85, a idéia é de que ele teria mais liberdade para acrescentar mais material que fosse concernente às mudanças mais significativas ocorridas nos anos recentes, passando evidentemente pela nossa revisão. Então, durante todo o tempo que revisamos, eu a minha parte e o Nelson Piletti a dele, a idéia que sempre tivemos é que ele partia dos nossos textos para nos oferecer a síntese e quando estava distante do nosso texto era uma construção que ele fazia, mas isto estava contemplado no contrato (Idem, p. 90-91).

A indústria editorial brasileira de didáticos incorporou, em todos os âmbitos de sua produção, uma mentalidade capitalista, com uma rigorosa divisão do trabalho. Os autores e seus textos, nesse sentido, tornam-se apenas um dos elementos dessa complexa rede de produção que envolve redatores, pedagogos, profissionais gráficos, autores, copidesques e etc.

O professor Arruda parece tratar com naturalidade o fato de um redator ter plena liberdade para modificar e/ou acrescentar novos elementos à sua obra. Consideramos que, talvez, tal situação tenha se tornado bastante cômoda para alguns autores de livros didáticos.

Nesse tocante, o relato de Bittencourt é significativo:

> Uma rápida leitura da ficha técnica, por exemplo, apresentada na contracapa das obras didáticas produzidas a partir da década de 1990, comprova que o papel do autor de uma obra didática tem se modificado em decorrência das inovações tecnológicas impostas pela fabricação do livro. Copidesque, revisor de texto, pesquisador iconográfico, entre outros, constituem uma equipe cada vez mais numerosa de pessoas responsáveis pelo livro, e o autor do texto, embora permaneça encabeçando esse conjunto de profissionais, nem sempre é a figura principal (BITTENCOURT, 2004, p. 477).

Inserida numa lógica capitalista, a produção de textos didáticos é solicitada pelas editoras aos seus autores de maneira cada vez mais veloz para atender as demandas do mercado e as modificações dos currículos e seriações, assim como dos próprios órgãos responsáveis pela avaliação desse tipo de material criados pelo Governo Federal[5]. A escrita mais acessível, como forma de angariar uma maior parcela do mercado estudantil, é, também, cada vez mais solicitada pelas editoras de livros didáticos.

Os professores que escreviam livros escolares, a exemplo do professor José Jobson de Andrade Arruda, exerciam inúmeras outras atividades, como ensino, pesquisa, participação em encontros acadêmicos, palestras e etc. Nesse sentido, as crescentes solicitações das editoras para seus autores, como revisão e/ou elaboração de novas coleções, além da participação na divulgação do material didático[6], tornaram-se cada vez mais frequentes e constituíram, assim, um acúmulo de trabalho para os professores/autores de didáticos.

Sobre este aspecto da produção didática, Gatti Jr. (2004) diz o seguinte:

[5] A exemplo do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

[6] As editoras de livros didáticos estão atualmente utilizando seus escritores para divulgação de suas coleções por todo o país, através de palestras, aulas, capacitação a professores da Educação Básica.

> Do ponto de vista editorial, o final da década de 1990 era palco do aumento da velocidade da elaboração e renovação das coleções didáticas, com conseqüente mudança da atuação dos autores de livros didáticos de História, que eram cada vez mais solicitados a exercerem atividades de divulgação de suas próprias coleções e, sobretudo, da revisão constante dos textos, com o aparecimento da tendência em contratar redatores profissionais para diminuir o trabalho desses autores (p.139).

Tal tendência das editoras deve ser problematizada, uma vez que insere no âmbito da produção capitalista industrial, com toda sua complexa rede de divisões de trabalho, um instrumento cuja principal função é educativa. Contratar redatores para realizar sínteses de textos didáticos já postos no mercado – seja para aliviar a cansativa rotina do professor/escritor, seja para tornar a escrita mais acessível –, é uma questão séria que compromete o processo educativo do público estudantil brasileiro, e que, portanto, deve ser fruto de profundas reflexões[7].

A partir de então, poderíamos inserir os atuais livros didáticos de História no âmbito de uma cultura histórica, pois além de estar na intersecção da produção acadêmica, realizada por profissionais do ofício e outros profissionais ligados a diferentes áreas do conhecimento, é apropriado por um público amplo de não especialistas.

Conforme a professora Kátia Abud, o livro didático, em linhas gerais, é uma das formas de popularização do saber histórico, um saber que, segundo ela, poderia ser chamado de *conhecimento histórico do homem comum*. A esse respeito, considera que:

> O livro didático é um dos responsáveis pelo conhecimento

[7] Outro fator a ser problematizado, e que está se tornando comum, é o caso de alguns autores de livros didáticos, que são também professores de Instituições de Ensino Superior (IES) públicas, com dedicação exclusiva, ausentar-se de suas atividades nas universidades para divulgação dos materiais didáticos escritos por eles, haja vista que hoje se tornou uma atribuição dos autores essa divulgação. Assim, mesmo sendo funcionários públicos com dedicação exclusiva, acabam atuando a serviço de empresas privadas em detrimento das IES.

> histórico que constitui o que poderia ser chamado de conhecimento do homem comum. É ele o construtor do conhecimento histórico daqueles cujo saber não vai além do que lhes foi transmitido pela escola de 1º e 2º graus (ABUD, 1986, p. 81).

Contudo, consideramos que a utilização da expressão *popularização do saber histórico*, utilizada pela professora Kátia Abud, reproduz um preconceito em relação à área disciplinar Ensino de História, sobretudo no que se refere ao saber escolar. Acreditamos que esta instância seja não uma popularização do saber, mas sim uma dimensão da ciência da História. Portanto, pensamos que o ensino de História e o livro didático sejam duas das formas de materialização da ciência histórica, quer dizer, das justificativas da História existir enquanto ciência.

Fonseca (1999) assinala que o livro didático pode ser interpretado como um *lugar de memória*, como "depositário de uma memória nacional" (p. 205), responsável por uma construção histórica que ela chama de *senso comum histórico*. Então, segundo a autora, o livro didático de História seria responsável pela formação de identidades, consolidando certa *memória coletiva*.

Contudo, apesar de reconhecer o papel do livro didático como um *lugar de memória*, precisamos perceber que a educação histórica não é uma forma de conhecimento unicamente produzida em sala de aula. Pensar a educação histórica é pensar além dos muros da escola, é pensar, por exemplo, nas salas de cinema, nas rodas de literatura, nos documentários filmados, nas biografias produzidas, nas novelas e minisséries assistidas, nas músicas escutadas, nas *navegações* de internet realizadas. Enfim, pensar a educação histórica é pensar em todas essas instâncias que correspondem não somente ao que é produzido e ensinado nas escolas, mas ao que é vivenciado no próprio desenrolar da vida prática.

Caimi (1999) afirma que "o livro didático constitui-se hoje não só numa fonte de consulta pessoal para o professor – às vezes a única -, mas também no maior instrumento de popularização do

conhecimento histórico" (p. 33). É inegável que o acesso ao livro didático, com a massificação do ensino advindo do regime militar e o Programa Nacional do Livro didático (PNLD), com toda sua política de compra e distribuição dos livros às escolas públicas e seus alunos, contribuiu sobremaneira para divulgação do saber histórico escolar.

Contudo, consideramos os livros didáticos como *uma das formas possíveis* de se criar um fundamento, mesmo que limitado, do histórico. Em tempos de cultura midiática, onde cada vez mais se produzem novelas e minisséries de *época*, nos questionamos se hoje o principal meio de divulgação de um conceito daquilo que é histórico é desenvolvido essencialmente pelos textos escolares.

Além do mais, no próprio ambiente escolar da sala de aula, e apesar de considerarmos o livro didático como um objeto fundamental no processo educativo, devemos lembrar que este,

> não é, no entanto, o único instrumento que faz parte da educação da juventude: a coexistência (e utilização efetiva) no interior do universo escolar de instrumentos de ensino-aprendizagem que estabelecem com o livro relações de concorrência ou de complementaridade influi necessariamente em suas funções e usos (CHOPPIN, 2004, p. 553).

Choppin destaca, por exemplo, quadros e mapas de parede, diários de férias, coleções de imagens, enciclopédias escolares, softwares didáticos, CD-ROM, internet, filmes, como integrantes, junto com os livros didáticos, de uma cultura escolar.

Para encerrar por hora a discussão de cultura histórica, destacamos que pensar historicamente não é algo natural, não é algo com o qual nascemos, mas ao contrário, é algo que aprendemos nas diversas instâncias que envolvem a nossa vida prática. A cultura histórica, portanto, está intrincada nesse contexto das diversas formas práticas da vida de se elaborar, mesmo que inconscientemente, uma consciência histórica.

É nesse contexto que consideramos o livro didático como

uma das formas possíveis de se criar e, em certos casos, cristalizar um conceito do *ser* histórico, do *fundamento* daquilo que é histórico. Mas é evidente que os leitores se apropriam desses textos escolares de acordo com suas vivências, de acordo com suas expectativas e de acordo com seu repertório teórico (CHARTIER, 1990, 1999a; 1999b; 2001). Por isso acreditamos que a pesquisa em cultura histórica está além de perscrutar aquilo inscrito em um papel ou aquilo que é veiculado pela mídia, mas se completa com os estudos das formas de recepção que cada leitor dá aos textos lidos ou as informações veiculadas.

REFERÊNCIAS

ABUD, Kátia. O livro didático e a popularização do saber histórico. In: SILVA, Marcos A. da (Org.). *Repensando a História*. 2. Ed. São Paulo: Anpuh/Marco Zero, 1986, p. 81-87.

ARRUDA, J. Jobson de Andrade; PILETTI, Nelson. ***Toda História***. São Paulo: Ática, 1995.

BIANCULLI, Teresa. Acerca de la posibilidad de fundamento em lo histórico. Disponível em: http://ecotropicos.saber.ula.ve. Acesso em: 20 jun. 2009.

BITTENCOURT, Circe. Autores e editores de compêndios e livros de leitura (1810-1910). *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.30, n.3, set./dez. 2004, p. 475-491.

______. *Livro didático e saber escolar* (1810-1910). Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

CAIMI, Flávia E. O livro didático: algumas questões. In: DIEHL, Astor Antônio (org). *O livro didático e o currículo de história em transição*. Passo Fundo: EDIUPF, 1999, p. 25-109.

CHARTIER, Roger. *A aventura do livro*: do leitor ao navegador. Tradução de Reginaldo de Moraes. São Paulo: UNESP, 1999a.

______. *A História Cultural*: entre práticas e representações. Tradução de Maria Manuela Galhardo. Lisboa: DIFEL; Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

______. *A ordem dos livros*: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII. Tradução de Mary Del Priore. Brasília: UnB, 1999b.

______. (org.). *Práticas da Leitura*. Tradução de Cristiane Nascimento. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.

CHOPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.30, n.3, set./dez. 2004, p. 549-566.

EAGLETON, Terry. *A Idéia de Cultura*. Tradução de Sandra Castello Branco. Revisão técnica Cezar Mortari. São Paulo: UNESP, 2005.

FLORES, Elio Chaves. Dos feitos e dos ditos: História e cultura histórica. *Saeculum* - Revista de História, João Pessoa, Departamento de História, Programa de Pós-Graduação em História/ UFPB, ano 13, n. 16, jan./jun.2007, p.83-102.

FONSECA, Thaís Nívia de Lima e Fonseca. O livro didático de História: lugar de memória e formador de identidades. In: *Anais do XX Simpósio Nacional de História*. São Paulo: Associação Nacional de História/Humanitas, 1999. v. 1. p. 203-212.

GATTI Jr., Décio. *A escrita escolar da História*: livro didático e ensino no Brasil (1970-1990). Bauru: EDUSC; Uberlândia: EDUFU, 2004.

______. Estado e editoras privadas no Brasil: o papel e o perfil dos editores de livros didáticos (1970-1990). *Cadernos CEDES*, Campinas, v.25, n.67, set./dez. 2005, p.365-377.

GASPARELLO, Arlete Medeiros. *Construtores de identidades*: a pedagogia da nação nos livros didáticos da escola secundária brasileira. São Paulo: Iglu, 2004.

RÜSEN, Jörn. *História Viva*: Teoria da história III: formas e funções do conhecimento histórico. Tradução de Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora UNB, 2007.

______. Historiografia comparativa intercultural. In: MALERBA, Jurandir (org.). *A História Escrita*: teoria e história da historiografia. Tradução de Jurandir Malerba. São Paulo: Contexto, 2006, p.115-137.

SALLES, André Mendes Salles. O livro didático de História no Brasil oitocentista: o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e a formação

da identidade nacional. *Revista Percursos*, Florianópolis, v. 11, n. 02, jul. / dez. 2010, p. 1-14.

SILVA, Marcos. Desavir-se, reaver-se. História e ensino de história: interfaces ou intrafaces? *Textos de história*, vol. 15, n. 1/2, 2007, p. 275-288.

Cultura Histórica, Livro Didático e o "esquecimento" do mundo rural brasileiro no Pós 1930[1]

Damião de Lima

Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior / UFPB

Esse escrito teve como ponto de partida a minha reinserção no mundo rural brasileiro, ocorrido ao lecionar a disciplina História do Brasil, no curso de Graduação em História, para os movimentos sociais do campo da Universidade Federal da Paraíba.[2]

Nos debates em sala de aula com os alunos do PEC/MSC ficava explícito que um dos principais problemas enfrentados nos acampamentos mas, principalmente, nos assentamentos, estava relacionado à pouca participação/envolvimento dos jovens nas atividades encabeçadas pelos movimentos e, que, uma das razões para se entender esse fenômeno era que a cidade, o mundo urbano, exercia

---

[1] Esse texto representa uma miscelânea de práticas e reflexões realizadas nos últimos anos e que envolve desde a minha reinserção no mundo rural, passando pelo retorno ao campo do ensino de história e adentrando nos resultados de um projeto de pesquisa realizado em um projeto do PROLICEN da UFPB, tendo como parceiros, na pesquisa, os professores José Inaldo Chaves Júnior e Matheus Silveira Guimarães. Parte desse material foi apresentado no Simpósio Nacional da ANPUH/2011.

[2] Esse curso faz parte do Programa Estudante Convênio – Movimentos Sociais do Campo (PEC-MSC), e é ofertado pelo Departamento de História.

forte pressão sobre os jovens assentados, atraindo-os e retirando-os das atividades e, em inúmeros casos, fazendo-os abandonar o assentamento e a luta pela terra. Destarte, essa inquietação da não atração dos jovens pelo ambiente do campo, essa negativa em se assumir enquanto camponês e essa atração pelo mundo urbano foi tomando forma em nossas discussões e, aos poucos, foi se configurando em um projeto de investigação/pesquisa. Partimos, então, à procura de pistas que ajudassem a entender o posicionamento dos jovens emigrantes, que continuavam aumentando as já enormes estatísticas do êxodo rural brasileiro.

Como parte significativa do público a quem se direcionava nossa investigação, os jovens do campo, havia passado pelo ensino médio, tentamos reconstruir suas trajetórias de estudantes para entender a razão de não ter se formado ou se firmado, através da escola, em suas histórias de vida, um apego ao mundo rural e ao ser camponês.

Visitando escolas e recolhendo depoimentos de graduandos do nosso curso, tomamos conhecimento da precariedade das escolas e das condições dos nossos egressos que se tornaram professores. Em síntese, podemos afirmar que o mundo escolar está vivenciando uma de suas maiores crises; o desestímulo com a profissão por parte dos professores e o desinteresse pelos conteúdos por parte dos alunos é uma constante nas respostas dadas pelos colegas. E, se esse quadro é grave na zona urbana, ele piora, sobremaneira, nas escolas da zona rural.

Aprofundando a discussão e levando-a para as salas de aula da Universidade, percebemos que esse desestímulo está presente nos nossos cursos de graduação e é fruto de uma crise maior, vivenciada por toda a sociedade. O que podemos constatar é que a crise paradigmática da pós-modernidade, que coloca em cheque a formação do cidadão ao tentar substituir o ser pelo ter, está instalada também em nossas escolas. Convivemos em uma sociedade onde as famílias vivenciam um processo de esgarçamento, os partidos políticos e as instituições públicas não inspiram confiança, as religiões estão em descrédito e os meios de comunicação são utilizados, tão somente, para difundir um modelo de sociedade pautado no consumo e no entretenimento.

Assim, cabe à educação escolar as tarefas de educar, formar cidadãos, capacitá-los para viver em sociedade e prepará-los para o mundo do trabalho. À escola e, mais diretamente, ao professor é colocado o quixotesco papel de resolver esses problemas que afligem a sociedade, sem parceria para compartilhar a pesada carga que lhe é imposta e vivenciando uma desvalorização gritante de sua profissão no campo social, político e econômico. Os alunos, por sua vez, são "bombardeados" de forma irresponsável, pela mídia, rádio, TV e internet, preocupados tão somente em incentivar o consumo e garantir lucros para seus patrocinadores, não se importando de criar sonhos e necessidades impossíveis de serem alcançados pela imensa maioria da população. Entre essa população que não consegue atingir os padrões de bem estar e admiração, possibilitada única e exclusivamente pelo acúmulo de bens, estão boa parte de nossos alunos e todos os nossos professores.

Esse projeto de sociedade/mercado, onde a busca desenfreada pelo acúmulo de bens materiais reduzindo todos os valores a simples mercadorias passou a ser a quimera da sociedade pós-moderna, e a esse modelo não estão imunes nossas escolas em todos os níveis de ensino, da escola básica à Universidade. Destarte, a principal instituição formadora de professores, as universidades, públicas e privadas, voltadas para a lógica do mercado, preocupam-se cada vez menos com as licenciaturas. Os programas de incentivo a docência, nas universidades, recebem pouca ou nenhuma atenção, o que resulta no desinteresse pela carreira docente.

Claudicante diante desse cenário, de busca desesperada pelo consumo, onde o principal valor é o dinheiro, temos o professor pessimamente remunerado e sem o devido reconhecimento da sua importância, remando contra a maré nesse mar desconhecido e adverso. O resultado é o abandono da profissão, o desestímulo de quem continua e a não atração de novos quadros qualificados para exercer a nobre profissão de repassar conhecimentos. Diante do exposto, a reação dos alunos e da sociedade não poderia ser outra, ou seja, a pergunta crucial que vemos nas escolas é: para que estudar,

estudar pra que? Esta é a configuração atual da educação.

Ficamos, então, diante de três opções de estudos: seguir analisando a cultura histórica que está se construindo na pós-modernidade; analisar o mundo rural que aparece no livro didático, nosso objetivo inicial; ou tentar entender a cultura histórica que originou o conteúdo sobre mundo rural que encontramos no livro didático, na atualidade.

Eis o desafio que estamos nos propondo a enfrentar daqui em diante, unir essas três problemáticas em um único texto e tentar relacioná-las com a nossa meta exposta no título desse escrito. Para tal desiderato, didaticamente vamos expor as questões de forma separadas, sem contudo, negar o seu imbricamento.

O primeiro passo, para não perdemos o fio da meada de nossa ideia original, foi retomar a relação entre o conteúdo do livro didático e a construção imagética do mundo rural. Partindo do conteúdo exposto nos livros didáticos de história vamos discutir/entender a visão que temos do Brasil rural na atualidade. A escolha desse instrumento/utensílio/arma será exposta a seguir.

O Mundo Rural e o Livro Didático

Vimos até aqui, o quadro de incertezas e crise vivenciado pela sociedade e que atingiu nossas escolas de ensino fundamental e médio, chegando até as universidades públicas e privadas dos grandes centros urbanos. Quando voltamos nossas lentes para as escolas dos pequenos e distantes municípios e para as escolas rurais, a situação apresenta-se como mais dantesca, encontramos escolas funcionando em péssimas condições infraestruturais, professores despreparados, mal remunerados e tendo como recursos didáticos tão somente, quadro, giz e o livro didático[3].

Em síntese, o livro didático, diante do exposto, adquire uma

[3] A política empreendida pelo MEC tem levado livros didáticos a quase todas as escolas públicas existentes no país.

importância impar, é o único aliado do professor, seu norte e seu guia[4]. Como nosso tema de estudo é o mundo rural e como ele aparece na escola, pelo exposto, justifica-se nossa opção por estudar o conteúdo do livro didático para entender a visão que é passada para nossos futuros cidadãos sobre o mundo rural brasileiro e o ser membro desse mundo, o ser camponês.

É importante destacar que os livros didáticos obedecem a uma diretriz nacional e salvo pequenas modificações na abordagem dos conteúdos, eles seguem um padrão e são adotados tanto em escolas dos grandes centros urbanos, como na mais distante comunidade rural, para onde o Ministério da Educação consegue enviá-los. Em síntese, existe uma padronização e os alunos do Brasil inteiro estudam, basicamente, o mesmo conteúdo. Feitas essas constatações, resolvemos analisar o conteúdo dos livros didáticos acerca do mundo rural brasileiro.

Optamos pelo recorte temporal de 1930 a 1945. Essa escolha se justifica pelo fato de nesse período ter sido construída a principal e, ainda vigente, versão sobre a história do Brasil[5] e, por outro lado, esse período marca a mudança no projeto de desenvolvimento econômico do Brasil[6].

Apresentados essas escolhas e partindo do exposto de que os livros didáticos são padronizados, são os únicos instrumentos/utensílios/armas dos professores e, como tal, os responsáveis pela construção da cultura histórica escolar e, ainda, que é essa que prevalece na sociedade, resolvemos, então, analisar os livros que foram adotados nas sete maiores escolas da capital da Paraíba. Trabalhamos com quatro escolas públicas e três escolas privadas, o que resultou na análise de sete livros didáticos de autores diferentes. Como segue:

---

[4] Basta uma simples conferida nos diários de classe para se perceber que os sumários dos livros didáticos adotados estão expostos, na íntegra, como planejamento escolar.

[5] Sobre essa construção ver: GOMES, 1996.

[6] Sobre a passagem do modelo econômico primário-exportador para a modelo de desenvolvimento industrial no pós 1930 ver: BRUM, 1998.

Livros Didáticos e Autores Analisados

TÍTULO DO LIVRO	AUTORES
História do Brasil	Elza Nadai e Joana Neves
História Geral e do Brasil	José Geraldo Vinci de Moraes
História: de olho no mundo do trabalho	Heródoto Barbeiro, Bruna Renata Cantele e Carlos Alberto Schneeberger
Brasil: História e Sociedade	Francisco M. P. Teixeira
Nova História Integrada	João Paulo Mesquita Hidalgo Ferreira e Luiz Estevam de Oliveira Fernandes
Toda a História*: Historia Geral e Historia da Brasil*	José Jobson A. Arruda e Nelson Piletti
A Escrita da História	Flávio de Campos e Renan Garcia Miranda

Em síntese[7], o resultado da nossa análise foi o seguinte:

Começamos a análise pelo livro *História do Brasil* de *Elza Nadai* e *Joana Neves*. Esse livro é o mais utilizado pelos professores egressos do nosso curso de graduação[8]. Sobre o período abordado, 1930/45, as autoras escreveram um capítulo assim intitulado: *"A segunda República e o Estado Novo: a Era Vargas"*. Mesmo sendo um texto com pretensões de valorizar o mundo do trabalho e destacar o embate entre opressores e oprimidos, quando buscamos o mundo rural no contexto abordado pelas autoras, percebe-se uma visão preconceituosa sobre o campo. As autoras não conseguiram fugir da "armadilha" montada nos anos 1930, que colocava o campo como responsável pelo capitalismo tardio do

[7] O resultado completo dessa pesquisa pode ser encontrado no Relatório PROLICEN (LIMA, 2010)

[8] Constatação feita em entrevista com ex-alunos, professores da rede estadual de ensino do Estado da Paraíba.

país. Já na introdução do capítulo, ao abordar o movimento de 1930 e seus desdobramentos, as autoras escrevem: *"Em outras palavras, pode-se falar em superação de um Brasil* ***arcaico*** *para um Brasil* ***moderno****"* (p.320).

Essa superação do modelo agrário-exportador pelo modelo urbano-industrial dominou e domina os corações e mentes dos intelectuais do passado e ainda do presente. Ou seja, como o projeto de urbanização e industrialização do país ganhava força naquele momento, optou-se por criar um contraponto a esse projeto e o contraponto foi, exatamente, o modelo primário exportador que vigorara até então. Em síntese, para se fazer a passagem para o moderno era necessário ter sido arcaico, então, o mundo rural e tudo o que ele representava passou a ser a antítese do mundo "novo" e as autoras não conseguiram se livrar dessa dicotomia, como mostra a citação acima.

É preciso destacar que as autoras inovam ao tentar produzir um material que aborde questões pouco discutidas à época, como a questão cultural; e, ao fazerem isso, nesse capítulo em especial, ainda tocam de forma abreviada na questão do regionalismo e a influência do movimento modernista, iniciado na década de 1920. No entanto, ao fazer essa passagem pelas inovações culturais e relacioná-las ao campo, as autoras prestam um desserviço ao mundo rural. A figura ilustrativa que aparece no texto é a imagem do famoso Jeca Tatu *"um homem do campo que era preguiçoso devido aos vermes"* (p.325). Ainda, nesta página, ao tratar das inovações culturais como o cinema, as autoras, afirmam: *"Todas essas modificações atingiam apenas as cidades, pois o campo ainda estava mergulhado em outras épocas"* (p.325).

Ao tratar das questões econômicas, as autoras afirmam que "a revolução de 30 representou, no plano econômico, um marco fundamental na transição da economia agrário-exportadora, que tinha no mercado externo seu polo dinâmico, para uma economia de base industrial, que tinha perspectiva de subsistir em função do seu mercado interno" (p.331). É neste momento que as autoras fazem referência ao campo, mas não ao camponês, quando citam algumas atividades como o café e a criação do Instituto do Açúcar e do Álcool (IAA).

Em síntese, o texto reforça a cultura histórica urbano-industrial e não contribui para elevar a autoestima do jovem camponês que consegue chegar ao ensino médio.

No livro *História Geral e do Brasil, de José Geraldo Vinci de Moraes,* pouco se tem a analisar sobre a temática que estamos abordando, no período em questão. O autor valoriza os grupos de trabalhadores urbanos, colocando-os como os principais sujeitos históricos do período. É sabido, no entanto, que o movimento sindical urbano, nesse período, estava em formação e passando por forte cooptação por parte do governo.

Sobre o campo o texto do autor limita-se a citar o café e as oligarquias rurais como importantes no cenário do período. Ou seja, não existe mundo rural fora do mundo oligárquico, reforçando a ideia de inexistência de um mundo rural ativo e pulsante, dentro e fora das grandes propriedades rurais.

No terceiro livro analisado, temos três autores, Heródoto Barbeiro, Bruna Renata Cantele e Carlos Alberto Schneeberger. Além disso, o título é sugestivo, *História: de olho no mundo do trabalho*, pois possibilita imaginar que os trabalhadores, de todos os matizes e origens, serão e terão grande destaque nos textos.

No entanto, o livro, como um todo, não foge ao "lugar comum" dos mesmos conteúdos e abordagens, já encontradas em outros autores e títulos. Sobre o período que estamos estudando, os autores optam pela análise do que eles intitulam de "obra administrativa do Estado Novo". Destacam as preocupações do governo Vargas com a Consolidação das Leis do Trabalho e com a industrialização do país e apresentam um gráfico com os produtos de exportação do Brasil, obviamente dando destaque ao café.

Ainda, sobre o Estado Novo, os autores continuam analisando a intervenção estatal e, sobre isso, abordam em poucas palavras a criação do Instituto do Açúcar e Álcool (IAA), o Instituto do Mate e o Instituto do Pinho, como mecanismos de fortalecimento da produção agrícola. Continuando não fazendo jus ao subtítulo, "de olho no mundo do trabalho", o camponês é absolutamente esquecido, não sendo citado sequer uma vez.

Resumindo, no mundo do trabalho do Brasil do pós 1930, segundo esses autores, não existia camponês.

O livro *Brasil: História e Sociedade, de Francisco Teixeira*, é o mais limitado dos que foram analisados. Os textos são superficiais e trazem pouco material de apoio e ilustrações de pouca qualidade. Sobre o período estudado, o autor destaca a industrialização e a organização dos trabalhadores urbanos, também de forma superficial e sem acrescentar nada de novo à discussão.

No tocante ao mundo rural, o autor faz rápida referência à produção cafeeira e ao Instituto do Açúcar e Álcool. O mundo rural, bem como os trabalhadores do campo, no Brasil republicano, para o autor, não existem.

O livro *Nova História Integrada* é de responsabilidade de dois autores, são eles, João Paulo Mesquita Hidalgo Ferreira e Luiz Estevam de Oliveira Fernandes. Os textos encontrados nesse compêndio estão condensados, o que torna as exposições breves e superficiais.

Sobre a nossa temática, no período em questão, encontramos apenas dois parágrafos abordando a economia brasileira do período, com a seguinte afirmação: *"Até 1930, a economia brasileira definia-se como agroexportadora, fornecedora de matérias-primas e importadora de manufaturados"* (p.473).Especificamente sobre o mundo rural consta, no livro, um quadro posto como leitura complementar; neste aparece o cangaço como movimento social e definido, pelos autores, como "banditismo social". Em síntese, o campo foi esvaziado no pós 1930 e o que restou naquele espaço foram bandidos perdidos no tempo.

Condensar *Toda a História: História Geral e História do Brasil* em um único compêndio, foi a pretensão de dois autores: José Jobson de Andrade Arruda e Nelson Piletti. Sobre o período de passagem do modelo agrário-exportador ao urbano-industrial, os autores destacam o poder das oligarquias, na primeira República, e chamam a atenção para a existência, até então, de um *país rural*. Afora isso, citamos principais produtos de origem agrícola que eram produzidos no país.

No pós 1930, passam a dar destaque ao crescimento industrial do Brasil, reflexo, dentre outros motivos, segundo os autores, da

Primeira Guerra Mundial e responsável pela criação de novas classes como o proletariado e a classe média. Em relação ao campo ou ao mundo rural há apenas uma menção, quando descrevem o Estado Novo; os autores relatam, de forma abreviada, a perda de importância do café e a tentativa do governo Vargas de diversificar a produção com outros produtos, tais como a laranja, o mate e o abacaxi. Ou seja, para os autores, após 1930 no Brasil não temos vida no campo que mereça ser destacada na história como um todo ou em toda a história.

O último livro analisado foi *A Escrita da História*[9], de Flávio de Campos e Renan Garcia Miranda. O livro apresenta formatação gráfica inovadora, mas sua abordagem, especialmente no que diz respeito aos conteúdos do Brasil pós-1930, e o mundo rural, é tão tradicional e limitada quanto às outras obras anteriormente analisadas e já expostas.

A tendência de desconsideração de uma história do campo pós-1930 está presente, sobretudo, pelas oposições entre o rural e o urbano e as dicotomias entre arcaico e moderno para caracterizar as relações entre dois "Brasis", antes e depois de 1930.

O único destaque sobre a existência de vida e atividade no campo ocorre quando os autores abordam as mudanças na relação capital-trabalho nos grandes centros urbanos e chamam a atenção para o fato dessas mudanças não serem extensivas a todo o país. No texto aparece a seguinte citação: "*as alterações processadas no mundo do trabalho nas cidades, que não atingiram, igualmente, os camponeses*" (p. 489).

Afora essa breve lembrança de que o Brasil no pós 1930 ainda tinha camponeses, nada mais é tocado.

Para toda a equipe envolvida nessa pesquisa os resultados foram impactantes. Imaginávamos, *a priori*, que existia uma lacuna, que o campo era pouco estudado e tinha pouco destaque. No entanto, os resultados foram muito além da nossa hipótese inicial, as constatações superaram em muito a nossa expectativa. Mas, passado o primeiro impacto, resolvemos tentar entender a construção dessa cultura histórica de valorização do "urbano/moderno" e negação do "rural/arcaico".

---

[9] Trata-se de produção bastante recente, constando, inclusive, na lista de indicados pelo PNLEM do Ministério da Educação no triênio 2009-2011.

A Nova Configuração do Brasil no Pós 1930 e o Mundo Rural Brasileiro

Constatada a ausência/negação da existência de vida, de movimentos e conflitos no mundo rural, ao menos na abordagem feita pelos livros didáticos, partimos para o entendimento da formação dessa cultura histórica. Entender as razões para tal ausência/negação , bem como a valorização do mundo urbano e industrial, tido como moderno, é a nossa meta nesse tópico do texto e, para isso, vamos tentar, de forma panorâmica, mostrar as origens do pensamento que passou a predominar no pós 1930, no Brasil.

Duas são as fontes ou correntes de pensamento que irão embasar o ideário da sociedade brasileira nesse período, a saber: o positivismo e o nacionalismo. Acrescente-se a essas correntes, o peso de algumas figuras que extrapolaram essa camisa de força das correntes de ideário e que tiveram tanta ou maior influência na construção da cultura histórica quanto os seguidores desses dois ideários. Estamos nos referindo aos intelectuais, frutos da ebulição de pensamentos advindos do pensamento modernista em sua primeira e, principalmente, da sua segunda fase, essa última no pós 1930. Obviamente que não daremos conta nesse artigo, de todo esse percurso de estudos e análises com a profundidade que a temática requer.

Estamos apenas iniciando essa segunda etapa de estudos e apresentaremos, a seguir, as nossas primeiras impressões relacionadas à temática abordada. Reafirmamos então, que o objetivo, nesse tópico, é entender a origem da exclusão do mundo rural na historiografia brasileira e o preconceito com o campo que se formou com essa nova cultura histórica.

Os Intelectuais e a Cultura Histórica

Para facilitar o entendimento e continuarmos dialogando com a cultura histórica e a formação de uma versão da história do país, construída no pós 1930, utilizamos dois textos clássicos na

formação do pensamento brasileiro do período e que continuaram influenciando várias gerações de intelectuais; estamos nos referindo aos livros *Raízes do Brasil* de Sérgio Buarque de Holanda e *Formação do Brasil Contemporâneo* de Caio Prado Júnior.

Sérgio Buarque de Holanda analisa a origem da sociedade brasileira e utiliza o termo "civilização de raízes rurais" para descrever o modelo de desenvolvimento implantado aqui pelos portugueses (p. 73). As cidades, até o fim do século XIX, segundo ele, apresentavam-se num plano secundário em relação ao campo. Para esse autor, essa configuração do campo brasileiro e a origem agrária foram responsáveis pela formação das grandes oligarquias rurais e do patriarcalismo. Estes dois elementos comporiam a parte mais nefasta da "herança rural" deixada ao Brasil, já que, por muito tempo, tais relações patriarcais e oligárquicas predominaram tanto no campo como nas cidades.

No final do século XIX, com as mudanças sociais, políticas e econômicas surge um "novo mundo" que irá se atritar com o "antigo", como afirma o autor:

> "após a abolição, iniciou-se incipiente desenvolvimento das cidades, com "especuladores sem raízes rurais", criando "dois mundos distintos que se hostilizavam com rancor crescente, duas mentalidades que se opunham como ao racional se opõe o tradicional, ao abstrato se opõe o corpóreo e o sensível, o citadino e cosmopolita ao regional e paroquial" (HOLANDA, 1995, p. 78).

Percebe-se na obra de Sérgio Buarque a sua posição citadina, quando vincula as raízes políticas do atraso a essa "herança' portuguesa que ainda predomina no campo. Bem como fica implícito o seu posicionamento nessa "guerra", quando analisamos o que se opõe a que, na citação acima.

A análise de Caio Prado Júnior, ao analisar o nosso passado rural, se assemelha muito a visão de Sergio Buarque. Para Caio Prado a explicação para o nosso atraso estaria no 'sentido da colonização", ou

seja, na forma como se deu a nossa colonização. A colonização e a tão decantada vocação agrícola-exportadora, escravocrata e latifundiária seria o principal entrave do nosso desenvolvimento.

Em síntese, percebe-se nesse autor, a mesma posição citadina de ver nas raízes rurais as bases para o atraso, que seria superado com a adoção de uma nova política vinculado ao urbano e ao industrial.

Embora não discordemos desses autores, a visão deles sobre o mundo rural é simplista e acabaram influenciando gerações inteiras de intelectuais que as absorveram sem questionamentos. Dessa forma, vai se esclarecendo a visão negativa que se criou sobre o campo e que infelizmente vem predominando e até se aprofundando na atualidade.

Cultura Histórica e Nacionalismo

O exórdio do ideário nacionalista no Brasil surge com o novo século, no caso, o século XX. Até então, essas ideias eram vistas, apenas, como algo exógeno, excêntrico, que chamava a atenção por sua singularidade.

No entanto, devido a fatores externos e internos, tais como a I Guerra mundial, a existência do primeiro grande surto industrial interno com a adoção do modelo de substituição de importações, o processo de urbanização e de organização de novas camadas sociais, o conturbado processo eleitoral da sucessão de Epitácio Pessoa, a semana de Arte Moderna, o surgimento do Partido Comunista e do Movimento Tenentista irão mudar esse cenário.

Era necessário um ideário que pudesse dar conta de tantas modificações e o elemento que mais se identificou com todo esse processo de modificações foi, exatamente, o nacionalismo. Destarte, com a ebulição política, econômica, cultural, ideológica e social que tomou conta do país nos anos 20, do século passado, o nacionalismo adquire força, ganha centenas de adeptos e passa a ser o referencial ideológico de diversos grupos políticos.

Dessa forma, os anos 20, do século passado veem o nacionalismo diversificar-se e fortalecer-se enquanto corrente política e econômica

e propagar-se de forma nunca antes imaginada. Com isso, a ideologia nacionalista conquista e ganha as mais diversas cores e formas políticas, econômicas e culturais.

Embora tenha várias vertentes, duas delas prevaleceram e contribuíram na modificação da estrutura sócio-política e na construção da cultura histórica do Brasil no pós 1930, a saber: o nacionalismo cívico-político e o nacionalismo econômico.

No Brasil, todas as ideias exógenas que por aqui aportam passam por adaptações. Com o nacionalismo não foi diferente. Assim, o ideário nacionalista, que em muitos países mobilizou as diversas camadas sociais em defesa dos interesses nacionais, aqui adquiriu características bem peculiares. Uma delas é que só em raros momentos esse ideário chegou às camadas populares. A principal força motriz do nacionalismo brasileiro foi a camada social mais organizada e mais influente na história recente do Brasil, no caso, os militares.

Os militares, em ascensão no cenário político do país, promoveram uma "arrumação" nas ideias nacionalistas para adaptá-las a seus interesses e uni-las à principal corrente de pensamento da caserna: o positivismo. Dessa forma, o nacionalismo brasileiro ganhou contornos positivistas e autoritários, bem ao gosto dos seus principais defensores.

Outra característica marcante desse nacionalismo era a valorização de um projeto de desenvolvimento que fosse pautado na superação da situação de país agrário exportador e dependente do mercado internacional e que tivesse como principal meta a industrialização. Nesse ponto, militares e intelectuais compartilhavam do mesmo ideário, era urgente a necessidade de superação do campo/atrasado pela cidade/moderna.

É interessante destacar que o principal incentivador dessa cultura histórica, no pós 1930, era o governo central, que tinha em Getúlio Vargas o seu ícone. O contraditório desse imbróglio é que Getúlio Vargas, o principal impulsionador dessa política de valorização do urbano e do industrial tinha suas raízes no mundo rural, tratava-se de um estancieiro gaúcho. Um homem com, ao menos, um dos pés no mundo rural.

Cultura Histórica e Positivismo

Para tentar entender mais essa aparente contradição, atribuída à polêmica figura de Vargas, resolvemos retroceder à sua formação e entender as bases do pensamento político que embasou o caudilho gaúcho. Assim, não podemos entender o pensamento varguista sem vincular o seu "aprendizado" político com o poder e a forma de agir de outro caudilho do sul, Julio Prates de Castilho[10].

Baseado no ideário positivista do filósofo de Augusto Comte, Julio de Castilho, entre 1893/95 leva o Estado do Rio Grande do Sul à guerra civil objetivando a instalação de um modelo de República em que o poder fosse monocrático e exercido através da ditadura científica.

Mesmo tendo dominado a política no extremo sul do Brasil durante vários anos, Julio de Castilho não conseguiu alcançar a sua principal meta que era estender as suas ideias e seu governo centralizado e autoritário para todo o território nacional. No entanto, durante os anos em que esteve à frente da política no seu estado, ele influenciou uma geração de políticos que se destacaram no cenário nacional. Entre esses políticos, "nascidos" sob a sua influência, o de maior destaque foi, sem sombra de dúvida, Getúlio Dorneles Vargas.

Essa afirmativa está baseada em três motivos elementares. O primeiro é o fato de Getúlio Vargas ter alcançado o cargo máximo da nação, a Presidência da República. O segundo é por ter sido o político a ficar mais tempo no poder na história recente do Brasil e o terceiro motivo está relacionado ao fato de ter levado o ideário de Comte e a prática Castilhista a todo o Brasil.

O cenário de crise interna e externa dos anos 1920 e a ebulição política vivenciada pelo Brasil, decorrente do quadro de incertezas

[10] As repercussões das ações e principalmente do pensamento positivista de Castilhos irão influenciar vários governantes brasileiros, especialmente, os governos autoritários de Vargas 1930-1945 e dos Generais 1964-1984, pautando a maior atuação do Estado, para o bem e para o mal. Sobre a influência do pensamento castilhista durante o estado Novo e a Ditadura militar pós 1964 ver: Décio Freitas em O Homem que inventou a ditadura no Brasil. Porto Alegre: Sulina, 1999.

tanto no plano nacional como internacional, irá favorecer a mudança de governo em 1930 e a ascensão de Getúlio Vargas ao poder.

Ao assumir o poder, Getúlio Vargas se vê diante de situação extremamente complexa. O país passava por forte ebulição política cujo ápice foi o movimento que o alçou ao poder. Mal assume o poder e o governante tem que acomodar as novas forças que o apoiaram e desalojar forças que lá estavam, há muito tempo. Vale salientar que as duas tarefas são difíceis, dado o clima de animosidade existente. Era preciso fortalecer algumas forças que lhes davam sustentação política, como era o caso dos tenentes, e enfraquecer outras forças lhe fazia ferrenha oposição e entre essas forças oposicionistas estavam os cafeicultores paulistas, que representavam a principal força motriz da economia brasileira.

Nesse momento, de indefinição no cenário mundial e de profunda crise, e, obviamente, de efervescência de ideias e esperanças no cenário nacional, Getúlio Vargas vai caminhar no sentido de unir duas vertentes de pensamento com as quais ele "flertava" desde a sua entrada na política: o nacionalismo e o positivismo.

Essas duas correntes de pensamento eram basilares na sua formação e, por feliz coincidência, eram também a base do ideário do grupo político mais organizado naquele momento, no caso, os tenentes[11].

O Antagonismo Campo X Cidade

A questão do campo, antagonizado com a cidade, é posta desde o primeiro momento do Governo Castilho ao assumir o poder no Rio Grande do Sul. O positivista não se conformava com o que ele considerava excesso de poder dos estancieiros da fronteira, símbolo maior das oligarquias agrárias sulistas. E, ao assumir o governo daquele estado, travou verdadeira cruzada com objetivo de diminuir o poder daquelas oligarquias, objetivando enquadrá-las

[11] Sobre a origem e o ideário dos tenentes ver: PRESTES, 1993.

no primeiro projeto positivista de governo que se tem notícia na história brasileira.

Castilhos tinha como meta a construção de um estado forte, eficiente e centralizado e para alcançar tal desiderato se fazia necessário, senão o controle das oligarquias agrárias do sul, ao menos a diminuição do poder daquela camada social e a submissão dela ao Estado. Essa pendenga entre as partes litigantes culminou na guerra civil de 1893/95, no extremo sul do país.

Mesmo vencedor, ao menos no primeiro momento, o ideário positivista de Castilhos não alcançou maior dimensão. No cenário nacional, durante a República Velha, ocorre o fortalecimento das oligarquias em todos os Estados da Federação, principalmente após a celebração do Convênio de Taubaté e da política que lhe daria sustentação e legitimidade nos Estados: a Política dos Governadores.

Com a derrocada da República Velha e a implantação da República Nova, estava posta agora, para Vargas e seus correligionários que assumiram o poder após a Revolução de 1930, a possibilidade de dar continuidade ao ideário Castilhista e diminuir o poder das oligarquias agrárias, só que não apenas do sul, mas de todo o país.

Como vimos, o novo mandatário da nação, Getúlio Dorneles Vargas, assim como os seus seguidores mais próximos, defendia a implantação de um estado forte, centralizado, interventor e positivo. Além disso, combater o poder oligárquico era uma das premissas do movimento de 1930.

Essa visão irá colocar o governo Vargas em rota de colisão com o eixo central das oligarquias da República Velha, os oligarcas paulistas. Teremos, então, no primeiro momento, a colocação em prática da política Castilhista de enfrentamento das oligarquias e da tentativa de esvaziamento do poder destas oligarquias ao atingir de forma direta o setor mais forte e organizado dessa camada.

Assim teremos, nesse primeiro momento, uma vitória do pensamento positivista/castilhista, e esse momento coincide, também,

com o auge do poder e da influência dos tenentes junto a Vargas.[12] No entanto, passado esse primeiro momento de euforia e, percebendo o peso político e econômico desse setor, o governo Vargas retrocede e resolve mudar a estratégia.

Já em 1933, o governo irá negociar com as oligarquias cafeeiras que foram "apeadas" do poder em 1930 e derrotadas militarmente em 1932. O sonho da grande nação e a percepção da importância dos setores dominantes, vinculados ao campo, predominou. Com isso, ao invés de estender o combate, Getúlio Vargas estende a mão.

O objetivo dele era diminuir o poder dessas camadas, colocando-as sob a tutela do Estado como foi feito com outros setores da sociedade, entre eles os novos industriais e a classe operária. Assim a política do governo foi de estender a ação do Estado ao campo.

O Retorno do Campo, que Campo?

É necessário chamar a atenção para o fato de que essa extensão/ intervenção do estado no campo ficou restrita às classes dominantes que atuavam no campo. Nenhuma política estatal foi direcionada para os pequenos produtores, nem muito menos para os milhões de trabalhadores rurais que continuaram vivendo no e do campo, sem nenhuma proteção estatal.

A intervenção estatal no mundo rural tinha uma dimensão diferente da política implantada no mundo urbano. Para o campo o governo iniciou a política intervencionista realizando o reajustamento econômico e perdoando 50% das dívidas em vigor dos proprietários rurais contraídas antes de 1933. Ainda criou diversos órgãos de regulamentação e fomento da atividade produtiva, tais como o Instituto do Açúcar e do Álcool e o Departamento de Produção Mineral; e incentivou e organizou, com recursos públicos, a produção de mate, algodão, cacau e outros produtos primários.

[12] Sobre o enfrentamento entre o Governo Vargas e as oligarquias paulistas ver: BEZERRA, 1988.

Com essas medidas, os oligarcas que se submetessem à lógica do processo de modernização pautado pelo Estado estariam, automaticamente, protegidos. Já que não se podia alijar do processo político a influência das atrasadas forças oligárquicas, devido às condições políticas e econômicas do país, poder-se-ia, ao menos, colocá-las sob uma "camisa de força" econômica, obrigando-as a se submeter à nova lógica política ligada ao processo de modernização e urbanização em andamento.

Feitas as pazes entre governo e oligarquias, estas são trazidas, novamente, à fonte do poder. Dessa forma as velhas oligarquias retornam ao poder só que com uma diferença significativa, elas estão no poder mas, ao contrário do período da República Velha, elas não são o único poder. Na verdade, assim como sonhava Julio de Castilhos, o poder é exercido, em sua maior fatia, pelo Presidente, principalmente após o golpe de 1937.

O projeto de nação idealizado envolveu os setores vinculados ao processo de industrialização e urbanização, leiam-se setores ligados ao comércio, a indústria e ao setor de serviço, esse último são base das chamadas classes médias. Além desses setores citados, foram incluídos, também, os setores do operariado vinculados aos sindicatos e às camadas dominantes do campo. Com isso, o modelo de desenvolvimento nacional e autônomo, proposto por Vargas, tutelou e colocou sob o domínio e dependência da ação estatal quase todas as camadas sociais.

A grande questão está no *quase* todas as camadas sociais acima, bem como, na estratégia utilizada para divulgar político e ideologicamente as benesses do projeto de industrialização que começa a ser forjado. A imensa maioria da população que vivia no campo, no caso, os pobres do campo, arrendatários, pequenos proprietários, trabalhadores avulsos, meeiros, parceiros etc., não foram lembrados nessa nova política e nenhuma política de inclusão foi direcionada para essa população.

Agravando esse esquecimento oficial, relativo a inexistência de políticas públicas, ocorreu algo tão ou mais nocivo, que foi a

culpabilidade por todo o atraso a que país estava submetido. Inicia-se o projeto de construção da história do Brasil, partindo desse novo momento de valorização da indústria e do urbano e, como contraponto ao moderno, apresenta-se o campo e seus moradores.

É importante destacar que essa desvalorização ou esquecimento do mundo rural não atinge os setores dominantes do campo e por razão simples. No caso brasileiro, os setores dominantes, ligados ao campo, sempre mantiveram um pé na cidade.

Os descendentes dos grandes proprietários e mesmo de setores médios do campo, desde a colonização, foram incentivados a sair do campo para receber instrução. Dessa forma, não se identificam com o arcaico que o campo "representa", porque veem no campo apenas a fonte de enriquecimento, não contribuindo com a manutenção e nem se importando em defender a cultura camponesa, já que com esta não tem nenhuma identidade. Ou seja, a afirmativa que vimos rebate de forma violenta e cruel apenas nas pessoas que permaneceram vivendo do e no campo, no caso os camponeses pobres e seus descendentes.

Desse modo, à medida que vai se produzindo uma nova cultura histórica, pautada pela "modernização" e urbanização, o campo, quando aparece, é sempre em comparação com a cidade onde essa última é ressaltada e o primeiro é colocado como inferior, até que, simplesmente, desaparece. O campo é silenciado. Essa é a maior violência. A negação da historicidade. Na medida em que o campo não é retratado na cultura histórica é como se ele não existisse. A história do Brasil passa a ser analisada, lida, discutida e ensinada como se o campo não existisse. É um caso único no mundo de um país constituído apenas de urbanidade e industrialização. Um país sem nenhuma raiz e nenhuma cultura camponesa.

Considerações Finais

À guisa de conclusão, e retomando os objetivos e as preocupações demonstradas no início do texto, podemos fazer as seguintes considerações: a) o mundo rural esteve ausente na primeira

construção histórica sobre o Brasil e continua não sendo prioridade na discussão atual; b) o local central de difusão do conhecimento da sociedade, a escola, está sendo questionado; c) o meio mais utilizado para a difusão da cultura histórica, o livro didático está desatualizado; e, d) o principal vetor na facilitação do conhecimento, o professor, está desvalorizado.

A pós-modernidade e a crise identitária que a acompanha podem começar a ser analisadas partindo dos aspectos acima apontados. Não chegaria a afirmar que esses são os elementos centrais da crise, mas, com certeza, são fatores que contribuem para as incertezas e falta de perspectivas que estamos vivenciando. Para superação dessa crise, faz-se necessário o redimensionamento de valores e a imersão em nossas origens. Ao fazer isso, estaremos dando os primeiros passos na construção de uma nova forma de encarar o mundo, que é, em síntese, a construção de uma nova cultura histórica.

Esse processo, no Brasil, terá que ser reiniciado, reaprendido, rediscutido e repassado para as novas gerações. É preciso criar e contar uma nova história. Nesse processo, dois agentes sociais são essenciais, o professor e o camponês. Não se pode conceber um novo paradigma sem a inclusão do mundo rural em nossa história. Urge a construção de uma nova cultura histórica e nela tem que estar presente a história, a cultura e a contribuição das pessoas que, em nosso Brasil, viveram, vivem e continuarão vivendo no e do campo. No mesmo sentido, é fundamental que o responsável pela pesquisa, escrita e difusão dessa nova sociedade, mais humana e mais solidária, seja o agente que está em contato direto com a sociedade e ninguém interage mais diretamente com toda a sociedade que o professor.

REFERÊNCIAS

ARRUDA, José Jobson A.; PILETTI, Nelson. *Toda a História: Historia Geral e Historia da Brasil*. 12ed. São Paulo: Ática, 2004.

BARBEIRO, Heródoto; CANTELE, Bruna Renata; SCHNEEBERGER, Carlos Alberto. *História:* de olho no mundo do trabalho. São Paulo: Scipione, 2004.

BEZERRA, Holien Gonçalves. *O Jogo do Poder:* Revolução Paulista de 32**.** São Paulo: Moderna, 1988.

BRUM, Argemiro J. *Desenvolvimento Econômico Brasileiro.* Petrópolis: Vozes / UNIJUÍ, 1998.

CAMPOS, F.; MIRANDA, Renan Garcia. *A Escrita da História*. Ensino Médio. Volume único. 1ed. São Paulo: Escala Educacional, 2005.

FAUSTO, Boris. *História do Brasil.* São Paulo: EDUSP, 1985.

FERREIRA, João Paulo Mesquita Hidalgo; FERNANDES, Luiz Estevam de Oliveira. *Nova História Integrada*. São Paulo: Cia da Escola 2005.

FREITAS, Décio. *O Homem que inventou a ditadura no Brasil.* Porto Alegre: Sulina, 1999.

GOMES, Ângela de Castro: *História e Historiadores*. Rio de janeiro: Editora FGV, 1996.

HOLANDA, Sergio Buarque. *Raízes do Brasil.* 26ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

LIMA, Damião de. **PROLICEN:** relatório do projeto “Ensino de História e o lugar do Brasil rural no livro didático”. João Pessoa: DH/ UFPB. 2010. Trabalho não publicado.

MORAES, José Geraldo Vinci de. *História Geral e do Brasil.* São Paulo: Atual, 2003.

MOTA, Carlos Guilherme (Org.). *Brasil em Perspectiva.* Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

NADAI, Elza; NEVES, Joana. *História do Brasil.* 20 ed. São Paulo: Saraiva, 1997.

PRADO JR, Caio. *Formação do Brasil Contemporâneo*. São Paulo: Brasiliense; Publifolha, 2000.

PRESTES, Anita Leocádia. *Os Militares e a Reação Republicana: As origens do tenentismo.* São Paulo: Petrópolis, 1993.

RIBEIRO, Darcy. *O Povo Brasileiro:* A Formação e o Sentido do Brasil. São Paulo: Cia. das Letras, 1995.

ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo; GONTIJO, Rebeca. (orgs.). *A Escrita da História Escolar:* Memória e historiografia. Rio de Janeiro: FGV, 2009.

SILVA, José Graziano da. *A Modernização Dolorosa: Estrutura, Fronteira Agrícola e Trabalhadores Rurais no Brasil***.** Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

TEIXEIRA, Francisco M. P. *Brasil:* História e Sociedade. São Paulo: Ática, 2008.

Livro Didático e Cultura Histórica: notas sobre inovação e persistência cultural no contexto brasileiro do século XXI

João Pinto Furtado
Programa dde Pós-Graduação em História / UFMG

A apreciação do tema proposto em nosso recorte temático-temporal deve tomar por ponto de partida alguns aspectos teoricamente relevantes ao exame do próprio conceito de Cultura Histórica. A primeira pergunta da qual parti, tenta articular produtivamente, e à moda dos primeiros historiadores dos Annales, a relação que permanentemente se estabelece entre passado e presente, questão esta que me parece também estar no âmago do problema da Cultura Histórica. Sendo esta última, a Cultura Histórica, aqui definida como uma variante contemporânea, e sensivelmente melhorada, da antiga História Intelectual ou História da Ideias, partimos do princípio de que a noção de Cultura Histórica é particularmente rica pela sua imanente capacidade de articular teoria e prática, o que no caso implica em conferir tangibilidade aos temas próprios da investigação histórica, àqueles que a realizam, seja como protagonistas, seja como criadores de representações, das quais se alimenta o discurso mais propriamente científico dos historiadores.

Nesse sentido a pergunta inicial - na esteira de uma série de transformações pelas quais passou o Brasil dos anos 1980 e seguintes

- seria sobre qual teria sido o impacto da tríplice articulação "nova esquerda" / redemocratização / "nova república" sobre o conteúdo dos livros didáticos de história no Brasil. A pergunta me parece pertinente sobretudo se consideramos o fato de que, no âmbito da cultura histórica contemporânea, é esse o contexto formador da maior parte dos redatores, editores, avaliadores, usuários docentes e usuários discentes do material didático em tela e ora em exame.

De fato, acompanhando Eder Sader, no conhecido texto "Quando Novos Personagens Entraram em Cena", diríamos que a virada dos anos 1970 para os 1980 no Brasil foi pródiga na produção de novas "matrizes discursivas" sobre a História do Brasil. Nesse processo, valorizou-se sobremaneira a trajetória de lutas e conquistas das classes trabalhadoras na História, o que fazia coro com obras como as de E. P. Thompson, entre outros expoentes da assim chamada nova historiografia marxista. À parte o fato de que, na Inglaterra e nos EUA, este processo remonta ao imediato pós-guerra e aqui chegou com algumas décadas de atraso, "gap" que também se explica pelo conceito de Cultura Histórica, é interessante notar que no contexto descrito, os próprios movimentos sociais procuravam se apropriar da historiografia, imprimindo a ela suas próprias leituras. O então jovem líder metalúrgico Luís Inácio Lula da Silva, em conhecido discurso proferido no Estádio Vila Euclides, durante a greve dos metalúrgicos de 1978, apresenta notável leitura da História recente do país, na qual sua trajetória de vida pessoal se funde com as demais experiências e práticas da classe trabalhadora, da qual àquele tempo ainda era parte, e pontua uma série de aspectos que sinalizavam a re-emergência das classes trabalhadoras no contexto da política brasileira.

Se o assim chamado "novo sindicalismo" se re-apropriava da História para sustentar suas demandas presentes, também assim o fizeram alguns dos principais próceres da "Nova Republica". Em Tancredo Neves, Ulisses Guimarães e, especialmente, Leonel Brizola, era visível o esforço de "recuperar" a História como repositório principal de uma tradição política de combate às ditaduras de todo tipo e de todos os tempos. Ali, mais do que simplesmente uma

incorporação oportunista e pragmática, estava presente a reiteração da História como o principal mecanismo de entendimento e resolução dos problemas que se colocavam perante a renascida democracia brasileira. Tanto quanto os sindicalistas, as mulheres, os negros, as minorias sexuais, tratavam também os políticos de reinventar e repactuar valores e princípios de ação. Criavam-se as assim-chamadas alas "jovens" nas encarquilhadas estruturas partidárias, o que também se fazia com o objetivo de fomentar a ação direta e a renovação de quadros partidários.

Na universidade, o mesmo movimento se fez sentir. É ocioso relembrar o impacto das novas leituras do marxismo na renovação dos estudos sobre a História do Brasil. Foi pioneira nesse contexto uma universidade do interior de São Paulo, a UNICAMP, na qual se articularam, ao tempo, vigorosos grupos de pesquisa e investigação, tomando como base a reinquirição de vários temas canônicos da historiografia, agora sob um olhar definitivamente não canônico. Também em outras instituições o mesmo movimento se fez sentir, o que parecia configurar, também no mundo acadêmico, um novo protagonismo histórico, especialmente marcado pela relativa indistinção entre *praxis* política, comprometimento moral e conhecimento.

Feita esta breve introdução ao contexto, podemos agora apresentar mais substantivamente o tema central de que nos ocuparemos, qual seja: até que ponto também o livro didático coparticipou, ou bebeu destas influências? Vivemos, a partir de então, ou ainda hoje, um quadro de igual renovação no contexto do "saber histórico escolar"?

Por mais que seja decepcionante, movido pela experiência de alguns anos como avaliador do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD / MEC, e outros tantos como consultor de grandes editoras de livros didáticos no Brasil, sou obrigado a reconhecer que aqui os avanços, embora havidos, não se deram ao mesmo tempo e tampouco no mesmo ritmo. Por paradoxal que possa parecer, cumpre informar que os avanços desta nova "Cultura Histórica", mais democrática e

participativa, são mais visíveis nos textos dedicados às series iniciais do ensino fundamental (EF-1) do que nas quatro últimas deste nível (EF-2), e ainda mais que nos textos dedicados ao ensino médio, antigo segundo grau.

Para que nosso percurso seja mais compreensível e para que não me perca no controle do tempo, tomarei como base uma avaliação geral do livro "História Geral e do Brasil; da pré-história ao século XXI" de autoria de Luis César Amad Costa e Leonel Itaiussu de A. Mello, publicado pela Editora Scipione. À guisa de introdução, esclareço que se trata de um bom livro didático, sensivelmente acima da média, em termos de correção de conteúdo e abordagem, mas que, definitivamente, não incorporou ou absorveu aspectos importantes da nova "Cultura Histórica" que se desenvolve diante de nós nas ultimas três décadas.

Inicialmente, portanto, gostaria de aqui enunciar alguns dos princípios gerais segundo os quais a obra foi analisada. Nesta breve avaliação, gostaria de discorrer sobre uma apreciação geral da obra, o que faço tomando como referência não só seu conteúdo intrínseco, como também alguns aspectos que a distinguem positivamente no mercado. Ressalvo, no entanto, que mesmo alguns destes aspectos positivos nem sempre estão em plena consonância com os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio - PCNEM, ou com a visão que, no momento, tem se apresentado hegemônica tanto no mundo acadêmico e na reflexão de ponta sobre a matéria histórica, quanto mesmo no senso comum que se observa nas ruas.

Refiro-me, nesse caso, especificamente ao excessivo apego à História Política tradicional, que parece obter absoluta centralidade na construção e tratamento de todos os temas que os autores abordam e que explica, por exemplo, as principais virtudes e defeitos da obra. No primeiro caso, das grandes virtudes, destaco o tratamento dos temas concernentes à História Contemporânea, em especial no que se refere ao Imperialismo e às grandes Guerras Mundiais, bem como à Guerra Fria. No segundo caso, dos defeitos e vícios, destaco a questão da História da África que, em um livro de 656 páginas, mereceu apenas

oito, pouco mais de 1%, tudo isso em um país de extensa maioria populacional afrodescendente, como é o caso do Brasil.

O trabalho de análise da obra nas comissões do MEC se inicia precisamente pela análise do sumário, o que passa pelo exame da distribuição dos conteúdos em termos quantitativos, o que muito agrava a ausência supra referida, sobretudo se consideramos as atuais determinações legais e normativas quanto ao ensino de História da África e quanto a valorização da cultura afro-brasileira. Esclareço que não milito especialmente nesta causa racial e, pelo contrário, por vezes tenho percebido algum exagero tanto na militância quanto nas autoridades políticas e educacionais que eventualmente investem bastante na política de "reparações" raciais, ora em voga. No entanto, é preciso reconhecer que este tipo de abordagem tem sido muito cobrado pelas equipes de consultores tanto das coleções de Ensino Fundamental quanto nas de Ensino Médio, o que se justifica à luz das atuais políticas educacionais.

O mesmo argumento se aplica ao tratamento das populações indígenas, às vezes ditas nativas americanas, em especial as que se estabeleceram secularmente no que viria a ser posteriormente o Brasil. Apesar de tratar correta, mas muito brevemente, as assim-chamadas civilizações pré-colombianas, os autores simplesmente não se referem, a não ser muito brevemente na página 224, às comunidades nativas no Brasil de antes da chegada dos portugueses. Não citam a imensa diversidade aqui presente e tampouco mencionam os grandes troncos linguísticos e culturais, sobre os quais existe já extensa bibliografia. Ora, esse tema tem sido uma obsessão das políticas públicas, pelo menos desde o marco dos quinhentos anos, sobretudo na esteira de um amplo processo de revalorização da natureza e da diversidade cultural entre os povos a que, no momento, assistimos em escala mundial. Sua ausência poderia vir a ser inexplicável. De mais a mais, o livro incorre no mesmo erro que noventa por cento de seus congêneres cometem, no que respeita à organização de conteúdos. Apesar dos atuais eufemismos ("encontro entre dois mundos", "conquista e dominação da América", "invasão europeia",

etc.) seu conteúdo programático continua se organizando segundo uma cronologia estritamente eurocêntrica.

Chegamos novamente ao ponto de origem, sobre as virtudes e defeitos da obra em perspectiva estrutural. Porque estes erros e acertos estariam ligados à opção pela História Política? Penso que é especificamente por causa desta opção pela História Política que tanto as populações nativas americanas quanto as africanas, que impõem um trabalho mais refinado no campo da História Cultural, foram excluídas da abordagem. A ausência da cultura escrita e de toda uma vida "diplomática" e "protocolar" fez com que sua evolução na escala temporal não remanescesse até os dias de hoje (como identidade e integridade histórica) numa escala temporal que os aproximasse dos grandes cortes da História Ocidental. Por outro lado, sua contribuição a inúmeros e diferentes aspectos do mundo moderno, ou mesmo o capitalista, é absolutamente inequívoca, o que se revela em inúmeros aspectos da cultura.

Como sabemos, a opção que alguns manuais fizeram, nos anos oitenta e noventa, por uma abordagem focada quase exclusivamente na História Econômica, numa espécie de "fundamentalismo pedagógico marxista", revelou-se desastrosa, quer pelo conteúdo resultante, incompatível com as especificidades etárias e cognitivas dos alunos, quer pela perda substantiva de qualquer interesse ou motivação afetiva. Por outro lado, a perspectiva apresentada na obra de Amad Costa e Mello, em sua introdução, sugeria uma abordagem integrada, que ocorreu apenas parcialmente, nos temas mais canônicos, mas que sempre privilegiou a História Política. Acredito que embora uma extensa revisão, talvez até com a mudança de título, seria muito oportuna e sem necessariamente perder o lastro de tradição que a obra possui, sobretudo no mercado paulista, que parece ser seu principal esteio.

Penso que as grandes âncoras do livro didático continuam sendo os autores e as editoras, mais do que a obra em si, às vezes. Quando lia o livro, não conseguia me libertar da comparação com a quase mitológica obra de João Ribeiro, "História do Brasil" ("Segundo o

Programa do Colégio Pedro II"), à qual já se referiram como História escrita para "milhões".

Editada pela "Casa" Francisco Alves por décadas a fio, desde fins do século XIX até o início dos anos 1960, a obra de João Ribeiro havia conquistado um público leal e fiel de professores, membros de uma dada Cultura Histórica, com um perfil um pouco mais tradicional, quase conservador em termos metodológicos. Mas era uma obra correta, canônica e avessa a diferentes modismos e inovações das diferentes conjunturas históricas. Isso a fazia confiável, confortável e longeva, tarefa quase impossível nos dias que correm, onde o culto à inovação permanente ganha ares de verdadeira obsessão.

O apego aos conteúdos tradicionais e uma extensa e detalhada abordagem da História Geral e do Brasil, nessa chave interpretativa, convertem-se num forte atrativo para a obra de Amad Costa e Mello. De fato, um dos maiores méritos da obra é sua correção de conteúdo, a qual pôde ser observada tanto através de pesquisa e contraponto em publicações especializadas quanto em mapas e dicionários. De fato, a maior parte dos conteúdos recebe uma descrição adequada embora, por assim dizer, clássica e conservadora. Como já me pronunciei alhures, este apego ao conteúdo é fundamental a um sistema de ensino no qual muitos professores formados na tradição da disciplina ainda se ressentem da falta de formação específica para um tipo de trabalho mais conceitual. A rigor, vemos aqui o mesmo tipo de abordagem que explica o sucesso e longevidade do supramencionado livro de João Ribeiro.

Por outro lado, a análise da bibliografia utilizada e indicada aos alunos revelou, por vezes, que os autores não excederam ao final dos anos 1970, focando, sobretudo obras típicas da graduação em História da Universidade de São Paulo. Algumas são obras referenciais até os dias que correm, como as de Fernando Novais e Caio Prado Jr., outras nem tanto. Cito, a propósito destas últimas, duas indicações bibliográficas aos alunos: o livro de Maurice Dobb, "A Evolução do Capitalismo", e o de Nicos Poulantzas, "Fascismo e Ditadura", os quais, além de não serem mais a melhor expressão da problemática histórica do período, são

textos absolutamente ilegíveis até mesmo para um aluno de graduação. E o que dizer de um aluno de ensino médio?

Finalmente, ainda no que concerne a esta exegese geral introdutória, destaco o fato de que os autores limitam-se a reproduzir o senso comum e uma abordagem estereotipada e já ultrapassada no que concerne aos movimentos sediciosos e a todo o processo de emancipação política do Brasil. A ideia de Crise do Sistema Colonial hoje é bastante combalida, sobretudo pela historiografia fluminense (João Fragoso e Fátima Gouveia, entre outros), assim como a apresentação das sedições do XVIII como um crescendo de "radicalismo" e "consciência política" não mais se sustenta. O autor se ampara em autores como Carlos Guilherme Mota, que hoje também não mais é referência para os historiadores neste tema (Ver, a propósito, Istvan Iancsó, Jurandir Malerba, João Furtado e Cecília Salles Oliveira, entre outros).

No que concerne ao tema da Cultura Histórica Contemporânea, já na introdução, entre as páginas 10 e 14, por ocasião da apresentação de sua proposta metodológica os autores parecem caminhar muito bem, até escorregarem na questão do voluntarismo, por eles erroneamente associado à uma prática social condenável a princípio, mas aparentemente admissível no tratamento didático produzido no âmbito do saber escolar. Não obstante, os autores apresentam bem a questão da metodologia e das fontes e até introduzem bem a questão da correlação entre movimentos sociais e mudança histórica. No segundo parágrafo da página 14, por outro lado, escrevem "sem subestimar o papel do gênio ou herói, esta segunda visão revalorizou as pessoas simples...". Ora, existe aqui uma contradição grave, pois uma coisa nega a outra, sobretudo se consideramos a força (linguística e mítica) da palavra "herói". Melhor seria se escrevessem "Sem desqualificar totalmente o papel da perspicácia, talento ou coragem individual, esta segunda visão re-valorizou as pessoas simples...". No âmbito da presente Cultura Histórica, sabemos que o Herói é, sempre e tão somente, um produto da historiografia, da memória e de certo oficialismo que parece caminhar a léguas da História "que queremos".

Poderia parecer apenas um detalhe, se não fosse o fato de que logo em seguida, ao discutir Acontecimento e Conhecimento, os autores não consagrassem o mesmo erro através do exemplo de D. Pedro I "proclamando" a Independência do Brasil em São Paulo de Piratininga. O "fato do Ipiranga", caro aos paulistas em particular, também foi fruto de uma escolha historiográfica, e trabalhos recentes (como o de Cecília H. Salles de Oliveira, da USP) demonstram que, na verdade, ele foi mais artificialmente produzido do que uma expressão plena e não mediada do "real", como sugerem os autores. O único fato real é que D. Pedro teria sido encontrado por emissários da corte às margens do Ipiranga em setembro, e deles recebeu duas correspondências, que foram lidas diante (apenas) de sua guarda pessoal.

Gerando ou não um comentário pessoal de desabafo, a leitura das cartas deve ter precipitado uma decisão que a esta altura, já era objeto de ampla negociação entre o príncipe e as elites Paulista e da Corte. Ter transformado isso na Proclamação da Independência foi fruto de uma convenção e, nesse caso, as margens do Ipiranga eram um bom lugar exatamente por ser um "lugar nenhum". Não eram nem a Câmara de São Paulo do Piratininga, o que privilegiaria os paulistas, nem Santos, que abrigava outra fração da elite paulista, nem a Corte com seus "insuportáveis" cariocas. Observe-se que a temática talvez seja por demais complexa para um texto desta natureza, mas isso não invalida o fato de que o tratamento do tema, e o exemplo, é, no mínimo, infeliz, embora muito caro ao imaginário regional paulista.

Melhor seria, por exemplo, e sem qualquer laivo regionalista, citar a execução de Tiradentes, aos 21 de abril de 1792, fato inequívoco e documentado através de testemunho direto e escrito, ou a execução de Frei Caneca, também documentada através de testemunhos públicos, e, a partir destes exemplos, os autores discutirem a noção de diferentes visões que nos levam a diferentes interpretações destes fatos (motivos, repercussões, etc.). Conforme argumentado acima, destaco a questão da História da África que precisa ser bem mais elaborada, através de um tratamento mais exaustivo e sistemático,

desde sua antiguidade até, pelo menos, as lutas anti-coloniais e seus reflexos nos conflitos que persistem até os dias que correm. O mesmo argumento se aplica ao tratamento das populações nativas americanas, em especial as que se estabeleceram no que viria a ser o Brasil. Sugeria aos interessados em geral, e a estes autores em particular, uma incursão pelos trabalhos de John Manuel Monteiro e Maria Manuela Carneiro da Cunha, duas grandes autoridades no tema em pauta.

Do ponto de vista mais geral, por outro lado, e excetuando-se a quase total ausência de conteúdos referentes à História da África e das populações nativas do continente americano, poder-se-ia afirmar que os conteúdos estão apenas relativamente adequados aos PCNEM e poderiam ser suficientes para cumprir o esperado nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio - OCEM. Como se sabe, os "Parâmetros" não obrigam e apenas orientam, mas de todo modo são eles que alimentam a avaliação para o Programa Nacional do Livro Didático - PNLD.

Por outro lado, como aspectos positivos, destacam-se a preocupação com as questões da diversidade dos povos na contemporaneidade e a excelente abordagem da História Contemporânea, o ponto alto do livro e um dos temas mais positivamente estruturantes tanto dos PCNEM quanto das OCEM. Considerando-se que os PCNEM e as OCEM nada mais fazem do que detalhar aquilo que define a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a qual, por sua vez, visa normatizar o que dispõe o texto constitucional acerca da educação como elemento de formação do cidadão e do trabalhador, penso que o texto poderia apresentar alguma contribuição ao entendimento do mundo globalizado e politicamente tenso no qual todos nos situamos.

Observe o leitor que contrabandeei, neste quase encerramento, pelo menos quatro excelentes indicadores documentais do que poderíamos proclamar como sendo algumas das bases documentais para o estudo de uma "Cultura Histórica" contemporânea. De fato, as OCEM, os PCNEM, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação e, finalmente, o texto constitucional que trata da matéria educacional

foram (e tem sido) objeto de intenso e acalorado debate político, que muito frequentemente contrapõe diferentes visões de mundo e de *praxis* política. Não me parece haver melhor objeto para examinar as questões que acima apontamos do que as próprias lutas políticas em torno do ensino e da difusão do conhecimento histórico.

Como já afirmamos, a perspectiva apresentada na obra que selecionamos como fonte documental, em sua introdução, sugeria uma abordagem integrada, que ocorreu apenas parcialmente, privilegiando, na verdade, a História Política. Isso não é especialmente grave, embora uma melhor abordagem da História Cultural e dos diferentes aspectos da cultura não fosse inoportuna, nos termos das atuais expectativas sociais quanto ao conhecimento histórico. Por outro lado, mantida esta centralidade do Político, a obra em questão procura melhor se proteger dos modismos que por vezes comprometeram algumas publicações.

Ressalvo, nesse sentido, que a ênfase aqui proposta nos processos politico-culturais não precisa ser feita em detrimento da coerência da proposta original que é fonte expressiva do êxito da obra junto ao mercado, como também já explicitei. Seria, no fundo, um complemento oportuno e enriquecedor de modo a apresentar, de fato, uma abordagem integrada. O apego ao conteúdo e o tratamento correto e exaustivo. Conforme já detalhei acima, o tratamento da História Contemporânea e seus sub-temas (Imperialismo, Grande Guerra, Guerra Fria) é um aspecto altamente positivo e, por si só, já recomendaria sua adoção dada a alta relevância do período para o entendimento do momento presente.

Cultura Histórica e Livro Didático em Jörn Rüsen

Itamar Freitas
Núcleo de Pós-Graduação em Educação/ UFS

Aqui tratarei dos conceitos de cultura histórica e livro didático a partir das obras do historiador Jörn Rüsen: desejo contribuir para a discussão sobre o instrumental teórico empregado pelo Mestrado em História da Universidade Federal da Paraíba, notadamente, o da área de concentração "História e Cultura Histórica". Também desejo partilhar as minhas dúvidas e hipóteses acerca dos escritos de Rüsen sobre a historiografia e ensino de história.

Aqui tento apresentar, resumida e esquematicamente, alguns dos sentidos de cultura histórica e de livro didático, demonstrar possibilidades de articulação entre tais conceitos e, em seguida, apresentar alternativas de emprego da relação cultura histórica/livro didático na pesquisa histórica sobre livros didáticos de História a partir de uma determinada matriz.

O texto, entretanto, não se limitará à discussão dos sentidos de cultura histórica e de livro didático. Minha estratégia é inverter a abordagem tradicional dos estudos históricos sobre teoria e iniciar com perguntas "filosóficas" sobre os sentidos de homem e vida na ontologia rüseniana.

O homem e a cultura

O que é o homem de Jörn Rüsen? Estevão de Rezende Martins apresenta o teórico como adepto do "humanismo intercultural", isto é, filiado a uma perspectiva que busca unicidade na diversidade humana que persegue e sugere "uma espécie de mínimo denominador comum a todo e qualquer agente racional humano" (Cf. MARTINS, 2010, p. 8).[1] Eu complementaria: Rüsen é um pensador que define e (definindo, obviamente) inventa uma natureza humana.

Qual é a natureza do homem? O que o singulariza perante os demais seres vivos? O que (do homem) o faz homem? À primeira vista, Rüsen não se distancia dos vários pensadores/epistemólogos que tentaram resolver essas questões sem a intervenção divina. Spencer, Durkheim, Dewey, Piaget[2] pensaram o homem como dotado das faculdades ou poderes de agir pensar e sentir. Com as devidas licenças ao anacronismo, portanto, posso afirmar que todos eles pensaram o homem como produtor e produto da cultura, entendida aqui a cultura em oposição à natureza. Assim também procede Rüsen, quando caracteriza o homem como um ser dotado de "*sentimento, vontade e intelecto*" (RÜSEN, 1994, p. 21). Seria então a cultura o processo e o resultado (ações e artefatos) do sentir, agir e do conhecer.

Mas, porque escrevo que "seria" em lugar de "é"? Ora, a proximidade com os citados pensadores do século XIX e da primeira metade do XX se encerra no esquema triádico de conceber o homem. Isso porque Rüsen introduz a ideia de tempo (agir/sofrer/orientar-se – produzir sentido no tempo) e enuncia (eu penso) aquilo que Estevão Martins classificou de "mínimo denominador comum" e que

[1] O humanismo fundante, que Rüsen adota e expõe, constitui-se em uma espécie de mínimo denominador comum a todo e qualquer agente racional humano, pouco importa onde, quando ou como. Para além do laivo metafísico presente nessa visão, seu substrato é a concepção geralmente aceita dos direitos do homem e do cidadão, em suas diversas expressões desde a declaração da Virgínia, em 1776, até as que vieram a ser concretamente debatidas e adotadas no espaço público internacional a partir de 1948. A historicidade empírica da realidade das sociedades e das culturas, que envolve a cada um de nós como indivíduo pensante e agente, é, por conseguinte, o ponto de partida para encontrar, em sua diversidade, o que nos faz iguais, livres e solidários. Ou o que nos deveria fazer iguais, livres e solidários. (MARTINS, 2010, p. 8).

[2] Somente para citar alguns dos mais conhecidos filósofos que discutiram História e aprendizagem histórica.

o próprio autor alemão nomeia de "universais antropológicos". Como tenho muitas dúvidas sobre alguns sentidos expressos na sua teoria, repartirei esses "universais antropológicos" em dois elementos: 1. *"o modo histórico de viver do homem"* (RÜSEN, 1994, p. 5), necessariamente, agindo e orientando-se no tempo; e 2. *"a natureza espiritual-mental do homem"* (RÜSEN, 1994, p. 5), isto é, lugar onde operam a percepção, interpretação, e a representação do passado (Cf. RÜSEN, 2006, p. 118).[3]

Cultura histórica

Pelo exposto, podemos perceber que cultura aparece com dois sentidos. Um conceito amplo que abrange todo o agir/sofrer significativo do homem – o processo e o resultado do sentir, agir e do conhecer enfeixados nas rubricas tão conhecidas por nós, como a economia, arte, política, sociedade e cultura ou, ainda, tudo o que o homem faz. Por outro lado, cultura é também um conceito restrito a apenas "uma parte da práxis vital", a que abrange as operações da consciência.

Ambos constituem modos (respectivamente, de viver e de conhecer) universais de produção de sentido (orientação no tempo), cabendo-lhes, pois, o conceito de cultura histórica. Ambos (os sentidos de cultura histórica) são intercambiáveis: a consciência (parte da vida prática) determina a (totalidade da) vida prática e esta determina a consciência (Cf. RÜSEN, 1994, p. 6).

Não obstante a dicotomia, Rüsen parece optar pelo sentido estrito quando afirma que

> La cultura histórica se refiere por tanto a una <u>manera particular</u> de abordar interpretativamente el tiempo, precisamente aquella que resulta em algo como 'historia' encuanto contenido de la experiencia, producto de la

[3] No texto de 1994, essas operações são descritas como percepção, interpretação, orientação e estabelecimento de uma finalidade [este último corresponderia à produção da identidade?] (p. 6) e percepção, interpretação e orientação (p. 20) (Cf. RÜSEN, 1994, p. 6, 20).

> interpretación, medida de orientación y determinación de lafinalidad (RÜSEN, 1994, p. 6, grifos nossos).
>
> [...] De qué particularidad se trata? Se puede poner de relieve em dos passos argumentales. Em primer lugar se trata de una aproximación interpretativa deltiempo que se concreta em el modo de la rememoración histórica(RÜSEN, 1994, p. 6, grifos do autor).
>
> [...] La segunda particularidad de la consciência histórica, aparte de la forma temporal de la memória o recuerdo histórico, se refiere al modo de ser de lo memorado [...] Em realidad existe uma operación así: es la de contar historias (RÜSEN, 1994, p. 8-9).

Repetindo e concluindo, para Rüsen, a cultura histórica é um conceito que tem a função de nomear esse modo particular (rememorado e narrado) de produzir sentido (orientar-se no tempo) e que está presente (é observável) nas atividades da pesquisa histórica, ensino de história, exposições museais, mídia entre outras dimensões da vida prática (cultura histórica em sentido amplo).

Apesar das escolhas de Rüsen, é importante mantermos na memória os dois sentidos do conceito ou as duas dimensões da cultura histórica (consciência e toda a vida prática) se pretendemos articular cultura histórica e livro didático.

Passemos agora ao segundo termo desta fala - o livro didático de história.

Livro didático de história

Coerente com o valor atribuído ao ensino de história (enraizado na matriz disciplinar – objeto da sua teoria da história), o livro didático é visto como instrumento fundamental para a vida escolar, já que atua diretamente na construção do sentido (orientação no tempo).

Rüsen afirma que "antigamente, o livro didático de história era um dos canais mais importantes para levar os resultados da investigação histórica até a cultura histórica de sua sociedade." (RÜSEN, 2010, p. 110). Hoje, a "verdadeira finalidade" de um livro

didático de história é “tornar possível, impulsionar e favorecer a aprendizagem da história” (RÜSEN, 2010, p. 112). Ele chega a afirmar que o “livro de história é o guia mais importante da aula de história” (RÜSEN, 2010, p. 115).

Penso que nesse conjunto de citações estão explícitas, ao menos, duas relações fundamentais entre os conceitos de cultura histórica e de livro didático. A primeira é a ideia de livro didático como (resultado da) cultura histórica, ou seja, um artefato que materializa (encarna) esse modo particular de produção de sentido (rememoração/narração).

A segunda é a ideia de livro didático como (meio/processo/ instrumento da) cultura histórica cuja finalidade é potencializar as capacidades mentais, ou seja, o livro viabiliza a aquisição e o desenvolvimento das capacidades de perceber, interpretar, orientar e construir a identidade do aluno.

Seguindo esse último sentido – o livro didático como dinamizador das operações mentais –, sou induzido a pensar que grande parte dos estudos dedicados a cada um dos ciclos de vida do artefato em discussão (a produção, avaliação e usos do livro didático) deverá ser submetida a uma matriz que inclui como variáveis as já anunciadas “operações” e as “dimensões” fundamentais da mente humana.

Dizendo de outro modo, a produção, avaliação e uso e os estudos sincrônicos e diacrônicos sobre produção, avaliação e usos do livro didático de história têm que considerar como conceitos (que geram problemas e prescrições) as operações de experimentar, interpretar e orientar, como também as dimensões estética, política e cognitiva da mente humana.

Essas proposições ele sugere em vários momentos da sua teoria da história (2001, 2007a e 2006b), e nos artigos “O que é a cultura histórica? Reflexões sobre uma nova maneira de abordar a história” (1994) e “O livro didático ideal”. Em especial, destaco a seguinte passagem:

> La diferenciación entre arte, política y ciencia como três âmbitos de la cultura histórica [...] tiene también una base antropológica, pues se puede basar sin problemas enlostres modos fundamentales de la mente humana, em el sentimiento, la voluntad y el intelecto.
>
> [...] lastres dimensiones de la cultura histórica se compenetran mutuamente, y solamente emesa compenetración la conciencia histórica realiza suacción cultural característica, la rememoración histórica.
>
> [...] Así por ejemplo, no se puede pensar ningún texto historiográfico del âmbito de la ciência histórica que no muestre, al lado de las características peculiares de garantia de validez metodológica delconocimiento histórico, princípios de forma estéticos e influencias e intenciones políticas. Puede ser que eso no seasiempreel caso inmediata y directamente, pero seguramente indirectamente y de tal manera, que el texto perderia su sentido, esdecirsucomprensibilidad, se se prescindiera, en um experimento mental, de losfactores de configuración estéticos y políticos. Tampoco hay manifestaciones políticas o estéticas puras de la memória histórica (RÜSEN, 1994, p. 21-22).

Vejamos agora em formado de matriz, como podem ser representadas as prescrições de Rüsen, que levam em conta as operações da consciência (cultura histórica) e as dimensões da mente humana (cultura histórica). O exemplo abaixo refere-se apenas à produção de livros didáticos. Mas pode perfeitamente ser aplicado à avaliação e ao uso em sala de aula. A matriz também oferece questões, hipóteses e conceitos (perspectivas de orientação) à pesquisa histórica com livros didáticos.

Quadro nº 1 - O livro didático racional

	Sentimento/Estética (beleza)	Vontade/Política (poder)	Intelecto/Ciência (verdade)
Percepção	• [Provocar] fascinação e estranhamento (percepção da diferença). • [vivenciar] a pluriperspectividade da experiência e da recepção dos afetados pelos acontecimentos.		• [vivenciar] a pluriperspectividade da experiência e da recepção dos afetados pelos acontecimentos.
Interpretação	• [Ser dotado de] força de convicção na exposição.	• [Ser dotado de] força de convicção na exposição. • [diferenciar] juízo dos fatos, hipótese e juízo de valores.	• Correção factual, coerência interpretativa (em relação à historiografia erudita), respeito à ABNT. • [Possibilitar] problemas, hipóteses, análise de fontes, interpretação a partir de teorias. • [Informar] sobre a reescrita da história e a pluriperspectividade dos historiadores • [Ser dotado de] força de convicção na exposição. • [diferenciar] juízo dos fatos, hipótese e juízo de valores.

	Sentimento/Estética (beleza)	Vontade/Política (poder)	Intelecto/Ciência (verdade)
Orientação	• Utilizar a referência ao presente como instrumento para ilustrar a singularidade do passado.	• Não somente combater o etnocentrismo (eurocentrismo, por exemplo), mas também usar os conteúdos substantivos para construir a identidade do aluno na relação nós/outros. • [estimular os alunos] para que emitam juízos de valor sobre os acontecimentos, argumentando a partir do conceito que tinham de si mesmos os afetados pelos acontecimentos do passado. • Utilizar a referência ao presente como instrumento para ilustrar a singularidade do passado, perceber as distâncias entre passado e presente e, com isso, vislumbrar uma perspectiva futura para o presente.	

Obs.: Construído a partir de: Rüsen, 1994, p. 21-22; 2010, 109-127.

Conclusão

Em suma, entre o conceito de cultura histórica como modo particular de produção de sentido e o conceito de livro didático como instrumento que potencializa as operações mentais de produção de sentido há uma relação de implicação.[4] Em outras palavras, se a cultura histórica considera as operações de experimentar, interpretar e orientar e as dimensões estética, política e cognitiva, os produtores,

[4] "Relação estabelecida entre dos conceitos ou proposições, de tal forma que a afirmação da verdade de um deles conduz à inferência necessária da veracidade do outro (p. ex., a necessidade da morte implica a inexorabilidade do sofrimento humano)" (HOUAISS, sd).

avaliadores, professores e estudiosos do livro didático de história também devem considerá-las em seus respectivos ofícios.

Com as orientações da teoria da história, o que prescreve Rüsen não é apenas a produção do "livro didático ideal", como denota o título do seu artigo. Ele propõe as diretrizes para o mercado editorial, para as políticas públicas de avaliação e ensino de história e, ainda, um programa de pesquisa histórica. Com a ideia de homem e o seu correspondente viabilizador – a consciência histórico-genética –, ele também oferece uma possibilidade de construir um mundo, digamos, menos etnocêntrico.

As indagações que nos vêm à mente, pensando no caso brasileiro, são as seguintes: como conciliar a pluralidade teórica levada à exaustão nos programas de pós-graduação (sobre homem, história etc.) com a proposta intercultural de Rüsen? Como conciliar a autonomia freiriana (vulgata na pedagogia brasileira) com limitada tríade de operações (capacidades) mentais anunciadas por Rüsen? Como garantir a universalização da qualidade (racional - Rüsen) do livro didático com a diversidade de realidades em termos de horizontes de expectativas e de recursos sóciobiológicos (assimetria) da população estudantil brasileira?

Não tenho respostas. Mas, as questões me dão a certeza de que a teoria de Rüsen, como qualquer teoria, enriquece o debate sobre as finalidades e os meios da disciplina escolar história, mas não deve ser elevada à categoria de novo documento oficial sobre o ensino de história no Brasil.

REFERÊNCIAS

RÜSEN, Jörn. O livro didático ideal. In: *Jörn Rüsen e o ensino de história*. Curitiba: Editora da UFPR, 2010, p. 109-127.

_______. *História viva*: teoria da história: formas e funções do conhecimento histórico. Brasília: Editora da UnB, 2007.

_______. Historiografia intercultural. In: SMITH, M. A; BARCA, I. & MARTINS, E. R. (orgs.) *Jörn Rüsen e o ensino de história*. Curitiba: Editora da UFPR, 2010, p. 115-137.

MARTINS, Estevão de Rezende. Historicidade e consciência histórica. In: SMITH, M. A; BARCA, I. & MARTINS, E. R. (orgs.) *Jörn Rüsen e o ensino de história*. Curitiba: Editora da UFPR, 2010, p.7-10.

Apêndice[5]

O livro didático ideal de JörnRüsen e a representação de uma didática para a história

Quem se predispuser a examinar a obra do filósofo Jörn Rüsen, publicada em português, em busca de sua ideia de ensino de história, por certo encontrará algumas dificuldades: o caráter abstrato da discussão, ausência de comentadores dedicados à propedêutica, o sutil distanciamento entre os conceitos, a exemplo de cultura, cultura histórica, formação, aprendizado e consciência histórica etc. Uma delas, entretanto, não está na própria obra, mas na expectativa que criamos sobre o que ela poderia oferecer.

Claro que há vários trechos da sua teoria da história dedicados à definição, estrutura, forma e função de uma didática da história. O problema é que a didática da história, criticada e prescrita por Rüsen, é um campo de investigação, obviamente, alemão. Ele até esboça algumas definições bastante familiares aos brasileiros, como neste exemplo: a didática histórica é uma disciplina responsável pela formulação da "competência específica para a sala de aula" (RÜSEN, 2007, p. 90).[6]

Mas, quando se debruça objetivamente sobre o tema, informa que o objeto da didática da história é a "consciência histórica". E, ainda, que "a didática da história se volta para aqueles processos mentais ou atividades da consciência [...] que geralmente encontram-se <u>por trás</u> dos conteúdos e que habitualmente ficam velados ao aprendiz" (SCHÖRKEN, 1972, p. 84 apud RÜSEN, 2010, p. 42, grifos de

[5] Durante o debate que se seguiu a minha participação numa mesa-redonda no PPGH-UFPB, fui questionado pela professora Aryana Costa sobre as possibilidades de extração de uma pedagogia da história na obra de Jörn -Rüsen. Naquele momento, forneci a seguinte resposta, que segue agora bem mais desenvolvida e merecedora de compor como apêndice.

[6] Diferenciando-a da teoria da história, que é a "didática da ciência da história", isto é, a disciplina responsável pela formação da competência profissional (pesquisa histórica e historiografia).

SCHÖRKEN). Dizendo de um modo bem brasileiro: a didática da história de Rüsen ganha o sentido de uma espécie de "psicologia do desenvolvimento", que se preocupa primordialmente com a natureza mental dos humanos e não, como esperávamos no início da leitura, com o anúncio de estratégias para ensinar e aprender história em sala de aula.

E agora? Como minimizar essa quebra de expectativas? Aqui vai a minha alternativa. Em *Jörn Rüsen e o ensino de história*, no texto que prescreve o livro de história didaticamente correto – um instrumento que tem a função de potencializar as competências da percepção, interpretação e orientação históricas –, nosso filósofo tece considerações gerais acerca da "utilidade [do livro didático] para o ensino prático". E é, exatamente, nessa exposição despretensiosa – sobre as funções que o livro didático deve cumprir (para além da sua contribuição como "canal" dos resultados da pesquisa histórica ou do "impulso" à aprendizagem histórica) – que podemos encontrar de forma clara algumas respostas relacionadas aos problemas-chave de uma didática da história à brasileira (ou da teoria do currículo à americana).

Dito de outra forma, aí, nesse fragmento produzido a partir da vulgata sobre a didática da história na Alemanha, podemos colher as ideias de finalidades, seleção e progressão de conteúdos, aprendizagem, estratégias de ensino e avaliação.

Didática rüseniana à brasileira

Comecemos com as finalidades. Já sabemos que a história como disciplina escolar tem a função de desenvolver as competências – de percepção, interpretação e orientação – e contribui para a formação da consciência histórica. Mas, no fragmento em questão, Rüsen indica a necessidade de os alunos terem acesso aos objetivos, às "intenções didáticas", ao "conteúdo" e aos "conceitos metodológicos de ensino" de forma clara.

Sobre a escolha desses conteúdos, Rüsen afirma: tem que "guardar uma relação com as experiências e expectativas dos

alunos". Em outras palavras, os materiais apresentados aos alunos (documentação, narrativas) e as atividades a eles destinados têm que ser significativos. É o interesse presente e futuro do aluno quem comanda a seleção do material. Ele, no entanto, ressalva: há que contar também com alguma matéria que contemple "as necessidades de orientação no conjunto da sociedade". Embora tais matérias sejam dispostas de forma fragmentada nos conteúdos, a seleção desses, repetimos, deve resumir-se aos interesses individuais-pessoais dos alunos.

Sobre a aprendizagem Rüsen se esparrama por todos os volumes da sua teoria. Mas, nesse trecho ele desce ao chão da escola quando defende a necessidade de traduzir a matéria às peculiaridades cognitivas dos alunos. É preciso distribuí-la "de acordo com a capacidade de compreensão" (RÜSEN, 2010, p. 116).

Além de por o aluno no centro do ensino-aprendizado, nosso teórico também se preocupa em tornar o processo mais prazeroso. Aí alerta aos profissionais: não há que fazer malabarismos. "A experiência histórica tem um potencial próprio de encantamento que se pode aproveitar com oportunidade de aprendizagem" (RÜSEN, 2010, p. 117). Dizendo de outra forma, a matéria veiculada nas aulas de história é, em si mesma, um reforçador natural. Não é necessário muito esforço para fazer com que os alunos estudem história confortavelmente.

Por fim, a estratégia de ensino. É fundamental "estabelecer uma boa relação com o aluno". A ação é simples. Deve o mestre "dirigir-se a ele explicitamente". Não esqueçamos que Rüsen está a tratar de livro didático. Mas, pensem na sala de aula e verão que o conselho se adequa (apesar da indiferença de muitos mestres com os seus pupilos). A honestidade e a clareza na exposição dos temas e no anúncio da perspectiva teórica de interpretação e a referência direta (estou falando com você) são valores e estratégias que podem convencer ao aluno de que ele é realmente o sujeito da aprendizagem, que o professor não está fingindo e, ainda, de que o processo de didatização não significa idiotização. Em termos bem brasileiros, Rüsen propõe uma relação dialógica com o aluno.

***

Evidentemente, Rüsen não é um teórico da didática histórica, de metodologia, do ensino, da pedagogia histórica etc. Em recente encontro com a professora Maria Auxiliadora Smith (UFPR), ele fez questão de ressaltar que não pesquisa ensino de história. "Quem quiser se inteirar desse assunto deve procurar o Borris"[7] (Referia-se ao Bodo Von Borries que há mais de 35 anos dedica-se à pesquisa sobre ensino de história na Alemanha).

No entanto (apesar de Rüsen não ser um especialista na nossa área e de encontrarmos dificuldade para compreender a sua teoria da história), é possível encontrar os princípios de uma didática da história que corresponda aos interesses de professores brasileiros, acostumados ao esquema quádruplo: finalidades da disciplina, seleção e progressão dos conteúdos, aprendizagem e ensino. Basta que não busquemos o que queiramos do modo que costumamos encontrá-lo nos manuais brasileiros de metodologia. Mesmo em texto no qual o filósofo não se propôs, objetivamente, a fornecer diretrizes de ensino-aprendizagem, podemos identificar uma vulgata didática (alemã?), se não elaborada, ao menos, legitimada por Rüsen.

E mais: podemos até situar as suas considerações no curso das correntes pedagógicas circulantes na Europa, EUA e Brasil do século XX. Com todas as licenças pedagógicas que possamos conseguir, arrisco dizer que Rüsen, como qualquer teórico sensato, nesse texto, utiliza-se de uma vulgata que inclui as diretrizes de formatação dos objetivos educacionais de Ralph Tyller, a tradução dos objetivos às peculiaridades cognitivas do aluno de Jerome Bruner, a seleção de conteúdos significativos de David Ausubel, inclusão de conteúdos relativos à satisfação de necessidades sociais de John Dewey e demais progressistas, a ideia de reforço natural de Burrus Skinner e o dialogismo de Lev S. Vigotsky e Paulo Freire. Numa palavra, como todo sensato, ele é um eclético. De dogmático, apenas a sua ideia de mente humana fundada nas operações da consciência histórica.

[7] Informação fornecida durante palestra proferida no III Seminário de História e Cultura Histórica, promovido pelo Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 28 set. 2011.

REFERÊNCIAS

RÜSEN, Jörn. *História viva*: teoria da história: formas e funções do conhecimento histórico. Brasília: Editora da UnB, 2007.

_______. Historiografia intercultural. In: SMITH, M. A; BARCA, I. & MARTINS, E. R. (orgs.) *Jörn Rüsen e o ensino de história*. Curitiba: Editora da UFPR, 2010.

Sobre os Autores

Alarcon Agra do Ó é doutor em História pela Universidade Federal de Pernambuco e Professor Adjunto da Unidade Acadêmica de História e Geografia e do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Campina Grande, onde atua como docente desde 2003. Coordena o Laboratório de Pesquisas em Urbanidades e participa dos Grupos de Pesquisa *Teoria e História da Historiografia*; e *Cultura e Cidades*, ambos da UFCG. É autor de *Velhices Imaginadas: memória e envelhecimento no Brasil (1935, 1937, 1945)* [Campina Grande: EdUFCG, 2010] e *Da cidade de pedra à cidade de papel: projetos de educação, projetos de cidades - Campina Grande, 1959* [Campina Grande: EdUFCG, 2007]. E-Mail: <velhice@gmail.com>.

André Mendes Salles é mestre em História pela Universidade Federal da Paraíba. Atualmente é doutorando em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco. Atua na área de Ensino de História. E-Mail: <andremendes.s@hotmail.com>.

Andreza de Oliveira Andrade é mestre em História pela Universidade Federal da Paraíba e Professora Assistente do Departamento de História da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (Campus Açu), onde atua como docente desde 2010. Lidera o Grupo de Pesquisa *História Social da Cultura* (UERN). Atua nas áreas de Teoria da História e Historiografia e de Estudos de Gênero. E-Mail: <andrezaclio@hotmail.com>.

Aryana Lima Costa é mestre em História pela Universidade Federal da Paraíba e Professora Assistente do Departamento de História da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (Campus Mossoró), onde atua como docente desde 2010. Atualmente é doutoranda em História Social pela Universidade Federal

do Rio de Janeiro. Participa do *Grupo de Estudos e Pesquisas Teorias de Ensino e Práticas Educativas* (UERN). Atua nas áreas de Ensino de História, Historiografia e História Contemporânea. E-Mail: <aryanacosta@gmail.com>.

Carla Mary S. Oliveira é historiadora, doutora em Sociologia pela Universidade Federal da Paraíba e Professora Associada do Departamento e do Programa de Pós-Graduação em História da mesma instituição, onde atua como docente desde 2004. Realizou estudos pós-doutorais na UFMG em 2009. Lidera o Grupo de Pesquisa *Arte, Cultura e Sociedade no Mundo Ibérico (séculos XVI a XIX)*, e participa, como pesquisadora, do Grupo de Pesquisa *História da Educação no Nordeste Oitocentista - GHENO*, ambos vinculados ao PPGH-UFPB, e também do Grupo de Pesquisa *Perspectiva Pictorum*, vinculado ao PPGHIS-UFMG. É autora de *O Barroco na Paraíba: arte, religião e conquista* [João Pessoa: Ed. Universitária/ UFPB; IESP, 2003], *Saudades D'Além-Mar: a revista Lusitania e a imigração portuguesa no Rio de Janeiro (1929-1934)* [João Pessoa: Editora da UFPB, 2013] e *A América Alegorizada: Imagens e Visões do Novo Mundo na Iconografia Europeia dos Séculos XVI a XVIII* [João Pessoa: Editora da UFPB, 2014]. Sítio eletrônico: <http://www.carlamaryoliveira.pro.br/>. E-Mail: <carla@carlamaryoliveira.pro.br>.

Damião de Lima é doutor em História Econômica pela Universidade de São Paulo e Professor Associado do Departamento de História e do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior da Universidade Federal da Paraíba, onde atua como docente desde 2006. Lidera os Grupos de Estudos e Pesquisa *Ensino de História – GEPEH*; e *História do Século XX - GEPHiS20*; e participa do Grupo de Pesquisa *Saberes Históricos: ensino de história, historiografia e patrimônios*, todos da UFPB. É autor de *Campina Grande sob intervenção: a Ditadura de 1964 e o fim do sonho regional/ desenvolvimentista* [João Pessoa: Editora da UFPB, 2012]. E-Mail: <damlima@hotmail.com>.

Itamar Freitas é historiador, doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e Professor Adjunto do Departamento de Educação e do Núcleo de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe, onde atua como docente desde 2006. Atualmente desenvolve estudos pós-doutorais na UnB. Lidera o *Grupo de Pesquisas sobre Ensino de História* (UFS) e participa do *Grupo de Pesquisa Espaços, Poder e Práticas Sociais* (UFRN). É autor de diversos livros no campo de Ensino de História, entre os quais *Aprender e ensinar história nos anos finais da escolarização básica* [Aracaju: Criação, 2014]; *Fundamentos teórico-metodológicos para o ensino de História (Anos iniciais)* [São Cristóvão: Editora da UFS, 2010]; e *A experiência indígena e o ensino de história* [São Cristóvão:

Editora da UFS, 2010]. Blog: <http://www.itamarfo.blogspot.com/>.E-Mail: <itamarfo@gmail.com>.

João Pinto Furtado é doutor em História Social pela Universidade de São Paulo e Professor Associado do Departamento de História e do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Minas Gerais, onde atua como docente desde 1997. Lidera o Grupo de Pesquisa *História e Linguagens* (UFMG). É autor de *O manto de Penélope: História, mito e memória da Inconfidência Mineira de 1788-1789* [São Paulo: Companhia das Letras, 2002] e de *Trabalhadores em Educação: experiência, imaginário e memória sindical nos anos 80 e 90* [Ouro Preto: EdUFOP, 1996]. E-Mail: <jfurtado@fundep.ufmg.br>.

José Carlos Reis é historiador, doutor em Filosofia pela Université Catholique de Louvain e Professor Associado do Departamento e do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Minas Gerais, onde atua como docente desde 1997. Realizou estudos pós-doutorais na École des Hautes Études en Sciences Sociales em 1996/1997 e na Université Catholique de Louvain em 2007/2008. Atualmente realiza estudos pós-doutorais na UFRJ. Participa do Grupo de Pesquisa *Teoria e História da Historiografia*, vinculado à PUC-RS. É autor de diversos livros no campo da Teoria da História e da História da Historiografia, entre os quais *História da 'Consciência Histórica' Ocidental Contemporânea: Hegel, Nietzsche, Ricoeur* [2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013], T*eoria & História: Tempo Histórico, História do Pensamento Histórico Ocidental e Pensamento Brasileiro* [Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 2012] e *A História, entre a Filosofia e a Ciência* [4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011]. E-Mail: <jkrs@uol.com.br>.

José Miguel Arias Neto é doutor em História Social pela Universidade de São Paulo e Professor Associado do Departamento e do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Estadual de Londrina, onde atua como docente desde 1987. Realizou estudos pós-doutorais na Universidade Federal Fluminense em 2011/2012 e atualmente desenvolve estudos pós-doutorais na UNESP. Participa do Grupo de Pesquisa *Estudos Políticos e Militares Contemporâneos* e lidera os Grupos de Pesquisa *História Militar e Estudos Culturais*; e *Política e Mídia*, todos da UEL. É autor e organizador de diversos livros nos campos da História Política e da História Cultural, entre os quais *A escrita da História: fragmentos de Historiografia Contemporânea* [co-organizador; Ponta Grossa: ANPUH-PR, 2013]; *Regiões, imigrações e identidades* [co-organizador; Ponta Grossa: ANPUH-PR, 2011]; e *O Eldorado: representações da política em Londrina, 1930/1975* [Londrina:

EDUEL, 2008]. E-Mail: <jneto@uel.br>.

Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt é doutora em História pela Universidade Federal do Paraná e Professora Associada do Departamento de Teoria e Prática de Ensino e do Programa de Pós-Graduação em Educação da mesma instituição, onde atua como docente desde 1995. Realizou estudos pós-doutorais na Universidade Nova de Lisboa em 2001/2002. Coordena o Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica do PPGE-UFPR e participa dos Grupos de Pesquisa *Cultura, Práticas Escolares e Educação Histórica* (UFPR), *Investigação e Produção em Educação Histórica, História e Educação - JANUS* (UFSM), *Didática da História e Educação Histórica* (UFG); e *Educação Histórica: Didática da História, Consciência Histórica e Narrativas Visuais* (UFMT). É autora e organizadora de diversos livros nos campos da Educação Histórica e do Ensino de História, entre os quais *Passados possíveis: a educação histórica em debate* [como organizadora; Ijuí: Unijuí, 2014], *Recriando histórias a partir do olhar das crianças* [em coautoria com Tania Mª Figueiredo Braga Garcia; Ijuí: Unijuí, 2011] e *Elio Moreira dos Santos: uma vida em arquivos* [Curitiba: Lastro, 2007]. E-Mail: <dolinha08@uol.com.br>.

Serioja Rodrigues Cordeiro Mariano é doutora em História pela Universidade Federal de Pernambuco e Professora Adjunta do Departamento e do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal da Paraíba, onde atua como docente desde 2007. Realizou estudos pós-doutorais na UFMG em 2010. Lidera o Grupo de Pesquisa *Sociedade e Cultura no Nordeste Oitocentista*, vinculado ao PPGH-UFPB. É autora de *Signos em Confronto? O arcaico e o moderno na cidade de Princesa (PB) na década de 1920* [João Pessoa: Ed. Universitária/ UFPB, 2010]; *Gente Opulenta e de Boa Linhagem: Família, Política e Relações de Poder na Paraíba (1817-1824)* [João Pessoa: Editora da UFPB, 2013]; e de *A Paraíba no Século XIX: sociedade e culturas políticas* [João Pessoa: Editora da UFPB, 2014]. E-Mail: <seriojam2@hotmail.com>.

Este livro é fruto dos profícuos diálogos que o PPGH-UFPB vem construindo com pesquisadores dos mais variados locais do país. A área deconcentração do Programa, Cultura Histórica, tornou-se mote de diversas discussões em palestras, mesas-redondas e seminários realizados em João Pessoa desde 2005. A novidade do tema rendeu frutos, tanto no âmbito das pesquisas desenvolvidas pelos mestrandos, como também em momentos de trocas intelectuais entre os docentes do Programa e pesquisadores que nos visitavam. A articulação entre a área de concentração e as duas linhas de pesquisa do PPGH-UFPB também esteve, sempre, como um norte a estruturar as inúmeras atividades promovidas ao longo destes anos. No caso da linha de pesquisa Ensino de História e Saberes Históricos, por outro lado, as discussões permitiram que se pensasse o fazer histórico e sua transmissão a partir de interfaces as mais variadas, tanto no que diz respeito ao seu ensino como também à sua reprodução. Os capítulos desta coletânea, portanto, trazem as reflexões fomentadas no âmbito doPPGH-UFPB, tanto interna como também externamente.

ISBN: 978-85-237-0879-5